2007

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EFFICACES POUR LES ÉLÈVES ATTEINTS DE TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE

GUIDE PÉDAGOGIQUE

Ontario

TABLE DES MATIÈRES

À PROPOS DU PRÉSENT GUIDE 3

1. FONDEMENTS 9

Comprendre les troubles du spectre autistique 10
À propos des troubles du spectre autistique 10
Terminologie 11
Troubles du spectre autistique 13
Causes des TSA 14
Prévalence des TSA 15
Diagnostic des TSA 16
Caractéristiques des élèves atteints de TSA 17

Planifier les programmes 20
Participation des parents 20
Profil d'apprentissage individuel 24
Évaluation 26
Plan d'enseignement individualisé (PEI) 30
Planification concertée 33
Conception universelle de l'apprentissage 35
Planification des transitions 38

2. ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE 41

Stratégies d'enseignement 42
Pédagogie différenciée 42
Supports visuels 44
Cadre d'apprentissage structuré 47
Technologie d'aide 49

An equivalent publication is available in English under the title: Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders.

Cette publication est affichée sur le site Web du ministère de l'Éducation à : www.edu.gov.on.ca.

Stimuli sensoriels 51
Analyse comportementale appliquée (ACA) 54

Enseignement aux élèves atteints de troubles du spectre autistique 61
Compétences en littératie 62
Mathématiques 67
Devoirs 69

3. COMMUNICATION ET COMPORTEMENT 71

Gestion des comportements 72
Gérer les comportements difficiles 72
Pratiques efficaces de gestion du comportement 74

Communication 81
Problèmes de communication associés aux TSA 81
Stratégies pour développer et améliorer les habiletés en communication 83

Habiletés sociales 92
Développement des habiletés sociales chez les élèves atteints de TSA 92
Fondement de l'enseignement des habiletés sociales 96
Stratégies pour faciliter la compréhension sociale 101

À propos du syndrome d'Asperger 106
Défis associés au syndrome d'Asperger 106
Stratégies pour développer et améliorer les habiletés 110

4. OUTILS ET TECHNIQUES 113

ANNEXES 213

Annexe A : Glossaire 214

Annexe B : Ressources 215

Annexe C : Références bibliographiques 217

À PROPOS DU PRÉSENT GUIDE

Tous les éducateurs et éducatrices ont à cœur de donner à chaque élève la possibilité de réussir et d'atteindre son plein potentiel. En élaborant ce guide, le ministère de l'Éducation reconnaît le travail exceptionnel qui se fait dans les écoles et les salles de classe de l'Ontario, de même que le dévouement du personnel enseignant de la province qui fait son possible pour créer un milieu d'apprentissage propice à la réussite de chaque élève.

Ce que vous trouverez dans le présent guide

Le présent guide a été conçu pour appuyer les éducatrices et éducateurs des paliers élémentaire et secondaire de la province dans la planification et la mise en œuvre de programmes d'éducation efficaces destinés aux élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA). Il propose des informations, des stratégies et des pratiques qui peuvent être utilisées dans les écoles et les salles de classe, ainsi qu'un recueil d'échantillons de matériel qui reflètent les pratiques actuellement utilisées dans les écoles, et une liste de ressources et de références à consulter.

Ce document, intitulé *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique*, comprend les éléments suivants :

- ***Fondements :*** Des renseignements généraux sur le diagnostic des TSA, les caractéristiques des personnes atteintes de TSA et les principes clés relatifs à la planification

de programmes d'enseignement efficaces destinés aux élèves atteints de TSA.

- ***Enseignement et apprentissage :*** Des stratégies et des pratiques qui se sont avérées efficaces pour les élèves atteints de TSA.
- ***Communication et comportement :*** Des stratégies et des techniques pour gérer les comportements difficiles et améliorer la communication et les habiletés sociales.
- ***Outils et techniques :*** Des échantillons de matériel représentant les pratiques actuelles les plus efficaces, recueillis dans toute la province auprès des conseils scolaires et des fournisseurs régionaux de services liés à l'autisme.
- ***Matériel de référence :*** Un glossaire et une liste de ressources utiles sur les TSA, à savoir des publications et des sites Web à consulter, ainsi que des livres pour enfants.

Comment profiter du présent guide

Le guide *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique* est conçu comme une source de renseignements pratiques que vous pouvez consulter chaque jour. Pour tirer le meilleur parti de ce guide, il conviendrait de le lire d'abord en entier. Vous pourrez ensuite revenir aux chapitres ou sections qui vous intéressent, ou choisir parmi les divers échantillons que vous trouverez au chapitre 4, Outils et techniques. Lorsque vous étudierez les suggestions et les outils proposés dans ce guide, souvenez-vous qu'il est important de les adapter aux besoins particuliers de l'élève, de la salle de classe et de l'école.

Symboles utiles

Un effort a été fait pour rendre ce guide aussi pratique que possible. Les symboles suivants, qui servent à mettre en vedette les principales notions présentées, faciliteront l'utilisation du guide.

CONSEILS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT
Résumé des stratégies qui se sont avérées efficaces.

OUTILS ET TECHNIQUES
Fournis par les conseils scolaires de la province et les fournisseurs régionaux de services liés à l'autisme.

ÉCLAIRCISSEMENT
Pour mieux comprendre les troubles du spectre autistique.

FAITS IMPORTANTS
À en tenir compte lors de la planification des programmes destinés aux élèves atteints de troubles du spectre autistique.

RESSOURCES
Pour plus de détails et approfondir vos connaissances.

Approfondir vos connaissances

Ces dernières années, une mine d'information et de ressources ont été compilées au sujet de l'éducation des élèves atteints de TSA. Le présent guide n'est pas une source d'information exhaustive, mais a été élaboré pour donner des exemples de pratiques qui se sont avérées efficaces. Nous invitons les éducatrices et éducateurs à la recherche de renseignements supplémentaires sur l'éducation des élèves atteints de TSA à consulter les références et les ressources présentées en annexe, et à se tenir au courant du nombre croissant d'études et de publications sur la question.

Raison d'être du guide

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a lancé plusieurs initiatives afin d'aider les conseils et les administrations scolaires ainsi que les écoles provinciales et d'application à dispenser des programmes d'enseignement aux élèves atteints de TSA. En septembre 2003, le Ministère organisa une conférence sur l'enseignement aux élèves autistes, en partenariat avec la Autism Society of Ontario (actuellement Autism Ontario), le Geneva Centre for Autism, le Conseil ontarien des directrices et directeurs de l'éducation et le Council for Exceptional Children. À la suite de cette conférence, le Ministère prépara, de concert avec les conseils scolaires de la province, des forums régionaux, en français et en anglais, à l'intention des éducatrices et éducateurs qui travaillent directement avec des élèves autistes afin d'étudier les programmes et les stratégies d'enseignement efficaces de manière plus approfondie.

En 2004, le Programme de soutien en milieu scolaire – Troubles du spectre autistique (PSMS – TSA) fut établi dans le cadre d'un partenariat entre le ministère des Services à l'enfance et à la Jeunesse et le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires et certains organismes communautaires. Le PSMS – TSA est administré par neuf fournisseurs de services liés à l'autisme. Des consultantes et consultants en TSA sont rattachés aux conseils scolaires dans le cadre de ce programme pour collaborer avec le personnel scolaire – personnel enseignant, directrices et directeurs d'école et autres personnes qui interagissent avec les enfants – et les aider à répondre aux besoins des élèves atteints de TSA.

Afin de compléter les services offerts par l'entremise des fournisseurs de services liés à l'autisme, le Ministère a versé des fonds au Geneva Centre for Autism pour qu'il organise, pendant les années scolaires 2006-2007 et 2007-2008, des programmes de formation à l'intention des aides-enseignantes et aides-enseignants qui travaillent ou peuvent être appelés à travailler avec des élèves atteints de TSA.

À l'automne 2006, le Groupe de référence des Ministres en matière de troubles du spectre autistique fut chargé de conseiller la ministre de l'Éducation et la ministre des Services à l'enfance et à la jeunesse sur des pratiques pédagogiques efficaces fondées sur des données probantes, en vue de répondre aux divers besoins des élèves atteints de TSA. Le groupe de référence comprenait des praticiens, des chercheurs, des représentants des parents et des représentants de la communauté francophone qui avaient été sélectionnés pour leur savoir-faire et leur expérience professionnelle et personnelle auprès d'enfants, de jeunes et de jeunes adultes atteints de TSA. Un rapport contenant les recommandations du groupe de référence, intitulé *Faire la différence pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique dans les écoles de l'Ontario : De la recherche à l'action*, fut préparé à l'intention des ministres et distribué aux conseils scolaires au cours du printemps 2007.

Afin d'appuyer les recommandations du groupe de référence, en mai 2007, le Ministère émit la note Politique/Programmes nº 140 *Incorporation des méthodes d'analyse comportementale appliquée (ACA) dans les programmes des élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA)*. Des séances de formation régionales furent offertes aux équipes de conseil afin de clarifier les attentes énoncées dans la note.

Pour renforcer toutes les initiatives précédentes, le Ministère a élaboré le présent guide, qui est un moyen supplémentaire d'aider les conseils scolaires à dispenser des programmes d'éducation aux élèves des paliers élémentaire et secondaire atteints de TSA.

Remerciements

Le ministère de l'Éducation remercie de leur contribution en ressources et en information les conseils scolaires, le Geneva Centre for Autism et les fournisseurs régionaux de services liés à l'autisme offrant le Programme de soutien en milieu scolaire – Troubles du spectre autistique, sans lesquels le guide n'aurait pu être réalisé.

1 FONDEMENTS

Les troubles du spectre autistique (TSA) sont des troubles neurologiques complexes qui affectent l'acquisition d'habiletés et de compétences diverses tout au long de la vie. Pour pouvoir aider les élèves à réaliser leur plein potentiel, il faut comprendre les TSA et leurs caractéristiques, ainsi que les éléments essentiels à la planification des programmes requis pour gérer ces troubles.

DANS CE CHAPITRE :

Comprendre les troubles du spectre autistique

À propos des troubles du spectre autistique 10
Terminologie 11
Troubles du spectre autistique 13
Causes des TSA 14
Prévalence des TSA 15
Diagnostic des TSA 16
Caractéristiques des élèves atteints de TSA 17

Planifier les programmes

Participation des parents 20
Profil d'apprentissage individuel 24
Évaluation 26
Plan d'enseignement individualisé (PEI) 30
Planification concertée 33
Conception universelle de l'apprentissage 35
Planification des transitions 38

Comprendre les troubles du spectre autistique

À propos des troubles du spectre autistique

Les troubles du spectre autistique (TSA) sont des troubles neurologiques complexes qui affectent l'acquisition d'habiletés et compétences diverses tout au long de la vie. Les TSA sont caractérisés par des troubles de la communication et de l'interaction sociale, ainsi que par des activités, des comportements et des intérêts insolites.

Le terme *spectre* s'applique à une gamme de troubles autistiques, qui peuvent varier de faibles à graves dans plusieurs domaines du développement. Il y a de nombreux spécialistes des secteurs de la médecine, de l'enseignement et de la formation professionnelle qui cherchent encore à découvrir comment les TSA affectent les gens et comment travailler de façon efficace avec les personnes qui en sont atteintes.

FAITS IMPORTANTS

MYTHES CONCERNANT LES TSA...	RÉALITÉ...
Les TSA sont rares.	Les TSA ne sont pas rares. **Environ 1 personne sur 165 en est atteinte** (Fombonne et coll., 2006).
Les TSA sont des troubles émotionnels.	Les TSA sont des troubles **neurologiques**.
Les TSA sont le résultat d'un rôle parental inadéquat.	Les parents **ne** sont **pas** responsables des TSA.
On peut guérir les TSA ou les TSA « disparaissent » avec l'âge.	Les TSA **ne** disparaissent **pas** avec l'âge. Grâce à une intervention précoce et à de bons programmes d'éducation, les élèves peuvent faire des progrès considérables.
Toutes les personnes atteintes de TSA se comportent de la même façon.	Les élèves atteints de TSA sont des **individus** qui ont des points forts et des besoins très différents.
Les élèves atteints de TSA doivent suivre des programmes conçus pour les « autistes ».	Les programmes personnalisés sont ceux qui répondent le mieux aux besoins des élèves atteints de TSA. Les élèves ont besoin d'apprendre, de vivre et de travailler dans des cadres qui leur donnent de nombreuses possibilités de communiquer et d'interagir avec des personnes qui ont les habiletés dont ils ont besoin.

Adapté, avec autorisation, du site Web du Geneva Centre for Autism, avril 2006.

Terminologie

Les termes *autisme*, *troubles envahissants du développement (TED)* et *troubles du spectre autistique (TSA)* sont utilisés de manière interchangeable dans la documentation ainsi que par les professionnels et les parents, et peuvent porter à confusion.

Autisme : Les troubles autistiques furent décelés pour la première fois en 1943 par Leo Kanner, psychiatre américain. Le Dr Kanner avait remarqué des caractéristiques distinctes et communes au sein d'un sous-groupe d'enfants au départ diagnostiqués comme ayant d'autres troubles mentaux. Le Dr Kanner s'était aperçu que ces enfants étaient incapables de nouer des relations normales avec d'autres personnes et avait

qualifié ce comportement de « isolement autistique extrême » (Kanner, 1943). En conséquence, ce trouble a été qualifié d'autisme pendant plusieurs décennies.

FAITS IMPORTANTS

L'autisme est reconnu par le ministère de l'Éducation de l'Ontario comme une anomalie de la communication pour les besoins d'identification et de placement. Ce terme continue d'être fréquemment utilisé pour englober plusieurs troubles apparentés.

On a souvent tendance à confondre TED, *qui est un terme général, avec le diagnostic spécifique de TED-NS.*

Troubles envahissants du développement (TED) : Cette expression fut utilisée pour la première fois en 1980 dans le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders–III (DSM-III)*, par la American Psychiatric Association (APA), comme un terme général englobant une catégorie de troubles comportant les caractéristiques suivantes : troubles de l'interaction sociale, de l'activité imaginative et de la communication verbale et non verbale, ainsi qu'un nombre restreint d'intérêts et d'activités de nature plutôt répétitive. En 1994, cinq troubles furent identifiés dans la catégorie des TED lors de la mise à jour du *DSM-IV* (APA, 1994), nommément : trouble autistique, syndrome de Rett, trouble désintégratif de l'enfance, syndrome d'Asperger et trouble envahissant du développement non spécifié (TED-NS).

Troubles du spectre autistique (TSA) : Cette expression fut utilisée pour la première fois en 1988 (Wing, Allen) et est à présent généralement employée pour décrire un sous-ordre des TED qui comprend uniquement le trouble autistique, le syndrome d'Asperger et le TED-NS. Dans certains cas, le terme TSA est utilisé pour décrire la gamme complète (ou spectre) des caractéristiques et troubles associés inclus dans les TED.

Dans le présent document, le terme TSA englobe le trouble autistique, le syndrome d'Asperger ainsi que le TED-NS.

Troubles du spectre autistique

Ce qui suit est un bref résumé de chacun des trois troubles considérés comme faisant partie du spectre autistique. On trouvera plus de précisions au sujet des critères de diagnostic, notamment les caractéristiques qui doivent être présentes tant en nombre qu'en type pour qu'il y ait diagnostic, dans le document intitulé *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-IV Text Revision (DSM-IV-TR)* (APA, 2000).

FAITS IMPORTANTS

Le trouble autistique est quatre à cinq fois plus fréquent chez les garçons que chez les filles.

Le syndrome d'Asperger est au moins cinq fois plus fréquent chez les garçons que chez les filles.

Trouble autistique

Les élèves atteints du trouble autistique présentent un développement anormal ou amoindri sur le plan de l'interaction sociale et de la communication ainsi qu'un répertoire limité d'activités et d'intérêts. Ces enfants ont souvent un intérêt restreint et s'attachent à des routines. Ils peuvent également présenter des anomalies dans le développement des habiletés cognitives, dans la façon de se tenir et dans les mouvements corporels. Ces anomalies sont associées à un retard de fonctionnement ou à un fonctionnement anormal sur le plan de l'interaction sociale, du langage utilisé dans les communications sociales, de la symbolique ou du jeu imaginatif, constatés avant l'âge de trois ans.

Syndrome d'Asperger

Comme pour les élèves atteints du trouble autistique, les enfants qui ont le syndrome d'Asperger ont des capacités amoindries sur le plan de l'interaction sociale et affichent un champ d'intérêt et d'activités limité avant l'âge de trois ans. Cette déficience se traduit par des difficultés au niveau du fonctionnement social ou professionnel. La différence entre les élèves atteints du trouble autistique et ceux atteints du syndrome d'Asperger est que les seconds n'affichent pas de retard important au niveau du langage bien que les aspects plus subtils de communication sociale puissent être affectés. Il n'y a pas de retard important dans le développement cognitif ni dans l'acquisition des habiletés d'apprentissage ou des comportements adaptatifs appropriés à l'âge. Ces enfants manifestent souvent des comportements, des intérêts et des activités limités et répétitifs. Les élèves atteints du syndrome d'Asperger peuvent ressentir un sentiment d'isolement

social, qui risque de se traduire par de la dépression ou de l'anxiété pendant l'adolescence.

Trouble envahissant du développement non spécifié (TED-NS)

Les élèves atteints du TED-NS présentent de graves anomalies au niveau du développement de l'interaction sociale réciproque et de la communication verbale et non verbale ou peuvent afficher des comportements, des intérêts et des activités stéréotypés. Le terme TED-NS, ou *autisme atypique*, est utilisé pour les personnes qui ne sont pas incluses dans les autres catégories parce qu'elles ne répondent pas à tous les critères de diagnostic d'un trouble spécifique; par exemple, les symptômes de diagnostic peuvent se présenter à un âge plus avancé.

Causes des TSA

Il existe plusieurs théories autour de la cause ou des causes des TSA. Les chercheurs étudient diverses explications mais, jusqu'ici, aucun lien définitif et aucune cause précise n'ont été scientifiquement reliés à l'apparition des TSA. Selon les recherches, il semblerait que le cerveau des personnes atteintes de TSA présente des différences biologiques ou neurologiques.

FAITS IMPORTANTS

Il faut préciser que les TSA ne sont pas une maladie mentale; il n'y pas de facteur psychologique connu dans le développement de l'enfant qui ait été prouvé comme étant la cause des TSA.

Dans beaucoup de familles, on constate la présence de plusieurs déficiences associées aux TSA, ce qui donnerait à croire que les TSA sont d'origine génétique. Les recherches actuelles montrent que certains gènes interviennent ou s'associent peut-être pour provoquer des TSA. Il semble y avoir de nombreuses formes de susceptibilité génétique mais, à ce jour, aucun gène particulier n'a été directement associé aux TSA (Autism Genome Project Consortium, 2007). Des recherches sont en cours afin de mieux déterminer la cause des TSA.

Prévalence des TSA

Les TSA étaient autrefois considérés comme un trouble rare, mais des études récentes ont établi que le taux de prévalence pour toutes les formes de TSA était beaucoup plus élevé que ce qu'on croyait. Selon les dernières estimations d'études menées au Canada et au Royaume-Uni, 60 enfants sur 10 000 (un sur 165) sont diagnostiqués comme ayant des TSA (Fombonne et coll., 2006).

Les TSA sont aujourd'hui reconnus comme les troubles neurologiques les plus répandus (Geneva Centre for Autism, 2006) dans le monde entier, touchant des familles de toutes races, ethnies et couches sociales. Ce trouble est diagnostiqué plus fréquemment chez les garçons que chez les filles; dans le monde entier, les garçons sont affectés quatre fois plus souvent que les filles (Chakrabarti et Fombonne, 2005).

L'augmentation du nombre de personnes diagnostiquées comme ayant des TSA peut être liée à une combinaison de plusieurs facteurs. Les pratiques de diagnostic ont évolué en raison de l'élargissement de la définition des TED fournie dans le *DSM-IV* (APA, 1994) et d'une meilleure reconnaissance des symptômes (Chakrabarti et Fombonne, 2005). En conséquence, les TED sont diagnostiqués plus fréquemment et plus tôt (Fombonne, 2003). De plus, depuis quelques années, on utilise des méthodes plus rigoureuses dans les sondages pour trouver et collecter les données sur les cas de TSA.

Alors qu'on continue de rechercher d'autres causes possibles de la hausse des taux de diagnostic et d'identification, on n'a pas pu établir de lien direct étayant une incidence accrue ou une épidémie de TSA. La recherche mentionnée précédemment indique que les TSA semblent être plus fréquents aujourd'hui, car on dispose maintenant de meilleurs outils pour diagnostiquer la maladie chez l'enfant.

FAITS IMPORTANTS

Les TSA en Ontario

Pendant l'année scolaire 2005-2006, les conseils scolaires de la province ont déclaré que 7 888 élèves, dans les écoles élémentaires et secondaires financées par les deniers publics, avaient été identifiés par un Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) comme des élèves en difficulté dans la catégorie communication – autisme, comparativement à 3 348 élèves pour l'année scolaire 1998-1999, soit plus du double (ministère de l'Éducation de l'Ontario, rapports d'octobre des écoles).

Diagnostic des TSA

Les TSA sont difficiles à diagnostiquer en raison de leur complexité. De plus, il n'existe pas un test médical unique pour déterminer si une élève ou un élève est atteint de TSA. En général, il faut avoir le point de vue de divers professionnels dans le processus de diagnostic qui comprend habituellement une évaluation effectuée par un professionnel qualifié qui se spécialise dans les troubles du développement (p. ex., un pédopsychiatre, un pédiatre spécialisé dans le développement, un pédopsychologue ou un neuropsychologue).

Un diagnostic de TSA précis nécessite généralement :

- des évaluations de divers domaines de fonctionnement, dont les habiletés intellectuelles et en communication;
- un examen du développement de l'enfant;
- le point de vue des parents.

Poser un diagnostic prend du temps; comme pour un casse-tête, il faut en assembler les divers éléments. Les TSA sont diagnostiqués par la présence ou l'absence de certains comportements, de symptômes caractéristiques ou de retards du développement. Souvent, avant de poser un diagnostic de TSA, il faut effectuer plusieurs tests afin d'écarter d'autres problèmes médicaux, comme la perte de l'ouïe qui se traduit parfois par des anomalies sur le plan social et de la communication.

Dans beaucoup de cas, le diagnostic de TSA est posé avant que l'enfant entre à l'école, habituellement entre deux et trois ans; cependant, il peut arriver qu'un enfant entre à l'école sans avoir subi de diagnostic médical. Les parents informent souvent les professionnels de la santé que l'enseignante ou l'enseignant se pose des questions au sujet du développement des habiletés sociales, comportementales et en communication de leur enfant à l'école. Cette information peut aider à établir un diagnostic médical approprié.

Caractéristiques des élèves atteints de TSA

Voir chapitre 4 :
1. Modules en ligne sur l'autisme
2. Brochure d'information pour les administrateurs

Il existe plusieurs troubles du spectre autistique et nombre de ces troubles sont inclus dans le diagnostic des TSA. Les symptômes et caractéristiques de chaque trouble peuvent être associés de manières très différentes et au sein d'un continuum d'intensité. L'intensité des troubles varie de faible à grave et les personnes affectées sont atteintes à des degrés divers.

Les caractéristiques varient considérablement. Par exemple, certains élèves peuvent être trop sensibles et afficher des réactions extrêmes aux stimuli sensoriels, tandis que d'autres ne réagiront pas du tout aux mêmes stimuli. De plus, bien que les élèves atteints de TSA aient généralement des problèmes au niveau des habiletés de communication verbale et non verbale, ceux qui sont atteints du syndrome d'Asperger ont habituellement des habiletés verbales relativement bonnes.

FAITS IMPORTANTS

Il n'y a pas un profil d'anomalie, de comportement ou de niveau de capacité unique qui corresponde aux TSA. Bien que les TSA soient généralement caractérisés par des anomalies de communication et d'interaction sociales, et par des comportements, des intérêts et des activités insolites, la gravité des difficultés variera considérablement d'une personne à l'autre et chez une même personne au fil des ans. (National Research Council, 2001)

Le tableau suivant décrit des manifestations des TSA chez les élèves qui en sont atteints. Ces manifestations affectent le comportement en classe.

Anomalie affectant :	L'élève :
les habiletés sociales	• a de la difficulté à interagir avec ses camarades et les adultes. • a du mal à lire et à comprendre les situations et les indices sociaux. • évite les situations sociales ou y réagit de manière insolite. • joue sans appliquer les qualités imaginatives propres au jeu social.
les habiletés de communication	• a de la difficulté à communiquer ses pensées et ses besoins de façon verbale ou non verbale. • a de la difficulté à communiquer de manière non verbale, p. ex., au moyen de gestes, d'images, du contact visuel, d'expressions faciales. • utilise le langage de façon stéréotypée et répétitive, p. ex., par l'écholalie (répétition en écho des mots entendus) ou utilise les mots et les phrases de manière insolite.
le comportement	• manifeste des obsessions ou des préoccupations persistantes envers des thèmes ou des objets spécifiques. • aime l'ordre et peut aligner des jouets constamment. • a des comportements insolites, p. ex., se balance, tourne sur lui-même ou bat des mains. • est très perturbé par les changements de routine ou d'horaire. • réagit de manière insolite aux bruits forts ou à d'autres stimuli sensoriels.

ÉCLAIRCISSEMENT

Le niveau d'intelligence général peut varier considérablement chez les élèves atteints de TSA. Certains ont des niveaux normaux de développement cognitif, tandis que d'autres présentent des anomalies profondes ou un développement anormal des habiletés cognitives. Par exemple, les personnes atteintes de troubles autistiques présentent des anomalies importantes sur le plan cognitif dans environ 75 à 80 % des cas. Toutefois, de nombreuses personnes atteintes du syndrome d'Asperger ont un fonctionnement intellectuel moyen ou supérieur à la moyenne (Perry et Condillac, 2003).

MANIFESTATIONS DES TSA EN SALLE DE CLASSE	
Anomalie affectant :	**L'élève :**
les habiletés sociales	• a de la difficulté à interagir avec ses camarades et les adultes. • a du mal à lire et à comprendre les situations et les indices sociaux. • évite les situations sociales ou y réagit de manière insolite. • joue sans appliquer les qualités imaginatives propres au jeu social.
les habiletés de communication	• a de la difficulté à communiquer ses pensées et ses besoins de façon verbale ou non verbale. • a de la difficulté à communiquer de manière non verbale, p. ex., au moyen de gestes, d'images, du contact visuel, d'expressions faciales. • utilise le langage de façon stéréotypée et répétitive, p. ex., par l'écholalie (répétition en écho des mots entendus) ou utilise les mots et les phrases de manière insolite.
le comportement	• manifeste des obsessions ou des préoccupations persistantes envers des thèmes ou des objets spécifiques. • aime l'ordre et peut aligner des jouets constamment. • a des comportements insolites, p. ex., se balance, tourne sur lui-même ou bat des mains. • est très perturbé par les changements de routine ou d'horaire. • réagit de manière insolite aux bruits forts ou à d'autres stimuli sensoriels.

ÉCLAIRCISSEMENT

Le niveau d'intelligence général peut varier considérablement chez les élèves atteints de TSA. Certains ont des niveaux normaux de développement cognitif, tandis que d'autres présentent des anomalies profondes ou un développement anormal des habiletés cognitives. Par exemple, les personnes atteintes de troubles autistiques présentent des anomalies importantes sur le plan cognitif dans environ 75 à 80 % des cas. Toutefois, de nombreuses personnes atteintes du syndrome d'Asperger ont un fonctionnement intellectuel moyen ou supérieur à la moyenne (Perry et Condillac, 2003).

Le profil des diverses capacités cognitives d'une personne peut aussi être inégal, quel que soit son niveau d'intelligence général. Certaines personnes atteintes de TSA possèdent des habiletés exceptionnelles ou « circonstancielles » dans des domaines très précis, par exemple, elles peuvent avoir une excellente mémoire à long terme, mais présenter des déficiences graves au niveau du développement d'autres capacités. Par exemple, certaines personnes atteintes de troubles autistiques peuvent avoir une excellente mémoire des chiffres ou des formules mathématiques, mais répètent les données à l'infini dans un contexte socialement inapproprié.

Très souvent, on diagnostique aussi chez les personnes atteintes de TSA des troubles associés supplémentaires (comorbidité) comme de l'anxiété ou un trouble mental. Les conséquences des symptômes associés à d'autres troubles peuvent aggraver les anomalies associées aux personnes atteintes de TSA.

Planifier les programmes

Participation des parents

Voir chapitre 4 :
3. Sondage aux parents

Les parents jouent un rôle essentiel dans l'éducation de leurs enfants. Ils peuvent participer au processus en fournissant des points de vue et des renseignements qui aideront les éducatrices et éducateurs à mieux comprendre l'enfant. La participation des parents contribuera à améliorer la planification des programmes et à faciliter la détermination des objectifs d'enseignement, des méthodes et des stratégies de motivation qui sont les plus appropriées et les plus efficaces pour un élève.

Un partenariat consultatif se crée entre la maison et l'école grâce à des entretiens réguliers et fréquents portant sur les besoins d'apprentissage particuliers de l'élève, ses progrès et les modifications qu'il faut éventuellement envisager d'apporter au programme d'enseignement.

Les élèves atteints de TSA ont généralement de la difficulté à transférer ou à généraliser les habiletés d'une situation ou d'un environnement à l'autre. Le processus d'apprentissage d'un élève atteint de TSA est amélioré lorsqu'on renforce les mêmes habiletés et concepts à la maison et à l'école.

En faisant participer les familles à la planification du programme d'enseignement, on peut améliorer la capacité d'apprendre de l'élève. Les familles peuvent souvent donner à l'enfant des occasions supplémentaires de s'exercer, ce qui facilitera le transfert des habiletés à diverses situations. L'apprentissage et le transfert des habiletés sont améliorés si les familles et l'école partagent les mêmes buts, approches et objectifs.

Avoir un enfant atteint de TSA est un défi et peut entraîner des conséquences émotionnelles, physiques et financières pour tous les membres de la famille (Higgins, Bailey et Pearce, 2005).

FAITS IMPORTANTS

En vertu du Règlement de l'Ontario 181/98, Identification et placement des élèves en difficulté, lors de l'élaboration du plan d'enseignement individualisé, la directrice ou le directeur d'école doit consulter le père ou la mère de même que l'élève, si celui-ci est âgé d'au moins 16 ans. (Article 6(6)a).

Les répercussions peuvent varier considérablement selon les situations. Certaines familles sont plus aptes à faire face à des facteurs stressants supplémentaires, alors que d'autres ont beaucoup plus de difficultés. Il est important de se rappeler que tous les parents ne réagissent pas de la même manière lorsqu'ils sont informés du diagnostic et de ses importantes répercussions sur leur vie et celle de leur enfant.

Les besoins des familles qui ont des enfants atteints de TSA peuvent varier en fonction :

- des caractéristiques de leur enfant (comme l'âge, le niveau de fonctionnement);
- des ressources interpersonnelles des parents;
- de la disponibilité et de l'efficacité des soutiens et des services offerts.

Lors de l'interaction avec les familles, il est important de tenir compte de ces problèmes (Perry et Condillac, 2003).

CONSEILS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Les parents peuvent fournir des renseignements précieux sur de nombreux aspects importants qui se répercutent sur la façon dont l'élève participe à l'école, par exemple :

- ses antécédents;
- ses problèmes de santé;
- les divers professionnels qui se sont occupé ou s'occupent de l'élève et les services fournis;
- ce que l'enfant aime, déteste, ses intérêts et ses stimuli sensoriels;
- les agents renforçateurs et motivants positifs et efficaces;
- la façon dont l'élève a acquis des habiletés à la maison;
- les stratégies de comportement et de communication qui ont produit de bons résultats à la maison et dans d'autres environnements;
- le rendement de l'élève dans divers environnements et à différentes périodes;
- les points de vue sur la personnalité de l'élève.

Les enseignantes et enseignants doivent obtenir le consentement des parents en ce qui a trait aux renseignements personnels.

Les parents défendent les intérêts de leur enfant. Ce sont des partenaires à part entière et doivent avoir l'occasion de participer à la planification et à la révision des programmes d'enseignement destinés aux élèves atteints de TSA. Un partenariat solide entre les écoles et les familles est le fondement même de la réussite scolaire de l'élève.

Il est important de se rappeler que les communications entre l'école et la maison sont, pour nombre d'élèves atteints de TSA, un moyen de fournir des renseignements sur des élèves qui, en raison de la nature de leur anomalie, sont incapables de le faire eux-mêmes.

Communication entre la maison et l'école

On sait que si la relation entre la maison et l'école est positive, les parents participeront mieux et seront plus motivés pour collaborer avec l'école.

La nature des communications entre la maison et l'école peut avoir une influence considérable sur la qualité de cette relation, ainsi que sur le programme d'enseignement dispensé, et le développement et le transfert des habiletés. Beaucoup de parents indiquent avoir hâte de lire les commentaires notés dans le cahier de communication chaque jour et que leur état émotionnel en dépend considérablement. Il faut donc faire très attention au contenu des messages et à la façon dont ils sont rédigés.

Il est important que l'enseignante ou l'enseignant, l'aide-enseignante ou l'aide-enseignant, la directrice ou le directeur d'école et les parents se réunissent pour discuter des méthodes de communication entre la maison et l'école. Il faut parler de la façon dont les renseignements seront présentés, des renseignements à retenir, des renseignements venant des parents qui seront partagés et des contraintes de temps des partenaires. De plus, des lignes directrices très claires doivent être établies en ce qui a trait à la façon dont les problèmes de comportement importants seront signalés aux parents.

Voir chapitre 4 :
4. Journée d'école de l'élève
5. Communication à l'école

L'enseignante ou l'enseignant de la salle de classe est responsable du contenu des communications entre la maison et l'école. Si la tâche de guider l'élève dans le processus de présentation des événements quotidiens incombe aux aides-enseignantes ou aides-enseignants, l'information devrait être revue par l'enseignante ou l'enseignant. Un bon moyen de procéder est de tenir un cahier de communication ou de téléphoner régulièrement aux parents pour les informer des activités et des progrès de leur enfant.

CONSEILS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

En général, les parents aiment savoir ce que leur enfant a fait pendant la journée. Ils peuvent utiliser ces renseignements pour discuter avec lui et essayer de le faire parler. Les renseignements susceptibles de faciliter ce processus comprennent :

- les activités auxquelles l'élève a participé;
- toute habileté nouvelle ou particulière qui a été démontrée;
- la nature des jeux avec les amis et les camarades;
- les chansons et les histoires de la journée;
- nouveaux thèmes ou domaines d'apprentissage;
- les événements spéciaux, excursions ou journées-collation prévus.

Problèmes de santé

Certains enfants ont de graves problèmes de santé, notamment des crises d'épilepsie ou des allergies, ce qui se traduira par des communications plus fréquentes avec les parents pour les tenir au courant. Tout épisode grave doit être signalé aux parents immédiatement. Les parents et l'école doivent décider ensemble de la façon dont les problèmes de santé seront signalés par les parents et par l'école. Lorsque les enfants ont de graves problèmes de santé, il faut mettre en place des protocoles de sécurité et en informer tous les membres du personnel.

Communication des problèmes de comportement

La plupart des parents sont au courant des problèmes de comportement de leur enfant et il peut être décourageant pour eux de lire jour après jour une litanie de ses écarts de conduite quotidiens. Dans la plupart des cas, il n'est pas nécessaire d'informer régulièrement les parents des épisodes quotidiens de désobéissance, des écarts de conduite et d'autres incidents si tous ces comportements font partie du profil de l'enfant.

Ne manquez pas de communiquer aux parents tout renseignement positif concernant leur enfant. Cette information peut considérablement améliorer la soirée ou la fin de semaine de la famille.

Il est parfois nécessaire et inévitable d'informer les parents du comportement de leur enfant et d'en discuter avec eux. Les incidents importants doivent être signalés, mais *pas* par le biais du cahier de communication. La directrice ou le directeur d'école décide de la façon dont les parents seront informés et se charge souvent de cette importante responsabilité.

Avant de remplir le cahier de communication chaque jour, posez-vous les questions suivantes : Que se passerait-il si le cahier de communication était perdu et se retrouvait entre les mains d'un

autre élève ou d'un inconnu? La dignité et l'intimité de l'enfant et de la famille risquent-elles d'être compromises?

CONSEILS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Établir un processus positif de communication entre la maison et l'école

- Faites participer les élèves au processus. On peut leur demander de dessiner des images ou des symboles dans le cahier de communication, d'y écrire, d'y placer un tampon ou des autocollants, ce qui leur donnera le sentiment de s'approprier le cahier de communication et d'en être responsables.
- Souvent, la tâche d'inscrire les observations dans le cahier de communication est remise à la fin de la journée. Or, il est parfois possible de faire le lien entre l'horaire visuel de l'élève et le processus quotidien de communication des renseignements aux parents. En procédant ainsi, on renforce le programme et on fait participer l'élève directement au processus de communication avec les parents, qui doit être aussi positif que possible. Pour certains élèves, la préparation et la tenue du cahier de communication peuvent être une composante importante du programme de littératie.
- Respectez l'intimité des familles.
- Les commentaires doivent être objectifs. Imaginez toujours que vous êtes à la place des parents lorsqu'ils reçoivent l'information.
- Les photos des enfants participant à des activités scolaires sont un excellent moyen d'informer les parents de ce qu'ils font. Le fait de regarder ces photos lorsqu'ils sont chez eux aidera certains enfants à faire le lien entre la maison et l'école.

Si la gestion du processus de communication entre la maison et l'école nécessite quelques minutes de plus chaque semaine, la communication attentive et responsable des événements qui se sont produits pendant la journée scolaire a une incidence positive sur les activités à la maison et à l'école. Les parents ont le sentiment d'être informés et soutenus et, en retour, sont mieux en mesure d'appuyer les besoins d'apprentissage de leur enfant.

OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :
6. Brochure d'information sur les TSA

Profil d'apprentissage individuel

Les décisions relatives à ce qui doit être enseigné ou à la façon d'enseigner à un élève particulier ne doivent pas reposer uniquement sur le diagnostic de TSA. Il n'existe pas de méthode ou d'intervention unique pour répondre aux besoins de tous les élèves atteints de TSA, car les capacités et les besoins diffèrent considérablement d'un enfant à l'autre (National Research Council, 2001).

Certains élèves atteints de TSA présentent des retards de développement ou une déficience intellectuelle et ont des difficultés au niveau des habiletés de base, de préapprentissage et de développement, notamment en ce qui a trait à l'imitation, à l'attention partagée et au transfert, tandis que d'autres peuvent avoir des habiletés plus développées. La planification des programmes destinés aux élèves atteints de TSA, comme pour tous les élèves ayant des besoins particuliers, devrait être individualisée et se concentrer sur le développement des habiletés dont l'élève se servira dans sa vie actuelle et future à l'école, chez lui et dans la collectivité. Cela nécessite une planification, une préparation et un travail d'équipe attentifs, afin que les programmes dispensés soient appropriés et produisent des résultats positifs pour chaque élève.

OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :
7. Fiches de renseignements critiques
8. Profil de l'élève
9. Promouvoir l'autonomie

Le choix des interventions pédagogiques requises pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves atteints de TSA commence par la compréhension du profil d'apprentissage de l'élève. Pour ce faire, il faut étudier les renseignements provenant de sources diverses, qu'il s'agisse :

- de données et rapports associés aux évaluations.
- d'observations des habiletés et des comportements de l'élève lorsqu'il participe à des travaux, activités, tâches et projets.
- du dossier scolaire de l'Ontario.
- d'information et de rapports fournis par les parents, anciens enseignants et enseignantes et autres professionnels, comme les fournisseurs de services en dehors du système scolaire.

Les élèves atteints de TSA présentent souvent des profils de développement inhabituels, il convient donc de documenter soigneusement les points forts et les faiblesses propres à un élève, car ils pourront avoir une incidence considérable sur la conception de programmes d'intervention efficaces.

Lorsqu'on établit le profil d'apprentissage d'un élève atteint de TSA, il faut tenir compte des renseignements obtenus pendant la période d'observation de l'élève. Les observations devraient être aussi objectives et descriptives que possible et éviter tout jugement de valeur. Les éducatrices et éducateurs devraient notamment prendre des notes au sujet :

- des progrès réalisés dans l'apprentissage;
- des comportements et des interactions qui se produisent à l'école et dans la salle de classe, y compris pendant la récréation et l'heure du déjeuner;

- de l'âge de l'élève et de la façon dont il interagit avec ses camarades et les adultes;
- de ses habiletés langagières sociales;
- des réactions à l'égard du cadre d'apprentissage et à la façon dont la salle de classe est agencée;
- des réactions aux transitions pendant la journée scolaire, p. ex., d'une activité à l'autre dans la salle de classe.

Évaluation

On devra tenir compte des résultats des évaluations provenant de sources diverses pour établir les profils d'apprentissage individuels et les programmes d'enseignement des élèves atteints de TSA. Il est nécessaire d'effectuer des évaluations exhaustives pour déterminer et comprendre les points forts et les besoins de chaque élève. On ne doit pas faire de généralisations ou établir des attentes irréalistes concernant les capacités globales, en se basant sur le diagnostic, les anomalies particulières ou les habiletés circonstancielles de l'élève.

Les données et les résultats des évaluations recueillis par divers professionnels au sujet d'une vaste gamme d'habiletés fourniront des renseignements détaillés qui serviront à prendre des décisions éclairées pour les programmes destinés aux élèves. Un diagnostic de TSA est associé à des anomalies sociales, comportementales et de communication, et les évaluations multidisciplinaires se rapportant à ces catégories d'habiletés fourniront des renseignements qui serviront à déterminer la gravité des anomalies et la mesure dans laquelle les difficultés entravent l'apprentissage.

Lorsque les parents inscrivent un enfant atteint de TSA à l'école, il faut les inviter à participer à un processus de planification de la transition au cours duquel seront communiqués à l'école les résultats de toute évaluation pertinente. On tiendra compte de ces résultats pour :

- déterminer les points forts et les besoins de l'élève;
- établir les objectifs d'apprentissage pour l'élève;
- prendre des décisions au sujet des programmes, des services et des soutiens qui peuvent être requis pour répondre aux besoins de l'élève;
- établir un dossier qui servira à évaluer les résultats futurs.

FAITS IMPORTANTS

Selon la note Politique/ Programmes nº 11, 1982 *Le dépistage précoce des besoins d'apprentissage d'un enfant*, les conseils scolaires doivent élaborer des procédures d'identification du niveau de développement, des capacités d'apprentissage et des besoins de chaque enfant. Ces procédures s'intègrent à un processus permanent d'évaluation et de planification des programmes qui doit être amorcé aussitôt qu'un enfant est inscrit à l'école et se poursuivre tout au long de sa scolarité.

Les parents devraient être encouragés à participer au processus permanent de partage des renseignements pertinents avec l'école.

L'évaluation des progrès de l'élève par l'enseignante ou l'enseignant est un processus complexe continu qui fait partie intégrante du processus quotidien d'apprentissage et d'enseignement. Les enseignantes et enseignants utilisent différentes méthodes pour recueillir des renseignements sur le rendement et le niveau de compréhension de l'élève et sur l'efficacité d'une méthode d'enseignement donnée. Voici quelques exemples de méthodes d'évaluation utilisées régulièrement en classe pour évaluer l'apprentissage des élèves :

- observations;
- tâches conçues par l'enseignante ou l'enseignant;
- entretiens avec l'élève;
- tests scolaires fondés sur des critères;
- évaluations fonctionnelles.

Voir chapitre 4 :
10. Inventaire des habiletés fonctionnelles

Durant la journée scolaire, l'enseignante ou l'enseignant a de nombreuses occasions d'évaluer les élèves dans des situations et des cadres différents. Les renseignements et les données ainsi recueillis servent surtout à planifier des programmes en tenant compte des points forts, intérêts, besoins et niveaux de fonctionnement de chaque élève.

Le choix des instruments d'évaluation est complexe et dépend de ce qui suit :

- habiletés verbales;
- capacité à répondre à des directives complexes et aux attentes sociales;
- capacité à travailler rapidement;
- capacité de faire face aux transitions dans les activités de test.

(National Research Council, 2001, p. 28)

Lorsqu'un élève atteint de TSA exécute une tâche d'évaluation, son comportement peut être affecté par le caractère inédit et la structure de la situation. On doit donc tenir compte du fait que les résultats de l'évaluation peuvent être la réaction ou la réponse à la tâche ou à la situation d'évaluation et risquent de ne pas refléter exactement les capacités de l'élève.

Il peut être nécessaire d'adapter les activités d'évaluation afin de permettre à l'élève de démontrer l'éxecution d'habilités spécifiques ou la réalisation d'attentes. Parmi les adaptations qui peuvent être requises pour évaluer les élèves atteints de TSA, on compte :

- les supports visuels pour clarifier les instructions verbales;
- le temps supplémentaire accordé aux élèves;
- les méthodes différentes de démonstration des habiletés de l'élève;
- les cadres différents pour l'exécution des tâches.

CONSEILS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Voici quelques points importants qui doivent être pris en compte lors de l'évaluation des habiletés intellectuelles des élèves atteints de TSA :

- Les réponses verbales peuvent être les plus difficiles et les moins exactes.
- Si une réponse verbale est requise, n'insistez pas pour que l'élève vous regarde dans les yeux.
- Permettez à l'élève de répondre aux questions de façon non verbale, si possible, p. ex., fournissez des cartes où il est écrit Oui/Non ou Juste/Faux afin que l'élève puisse toucher ou désigner la réponse du doigt.
- Prévoyez plusieurs lectures d'un même passage avant de lui poser des questions de compréhension; vous pouvez aussi lui lire le passage.
- Commencez le processus d'évaluation en utilisant du matériel de une ou de deux années d'études en deçà du niveau de l'élève. Augmentez graduellement le degré de difficulté jusqu'à atteindre le niveau de l'élève.
- Donnez à l'élève des exemples de questions avec lesquelles il peut s'exercer.
- Permettez à l'élève d'utiliser l'ordinateur pour répondre aux questions.

Pour être efficace, le processus d'évaluation doit être continu et comprendre la collecte systématique des données requises pour :

- suivre les progrès de l'élève;
- évaluer l'efficacité de l'enseignement;
- modifier les objectifs à mesure que l'élève acquiert et maîtrise une habileté.

Lorsqu'on prend des décisions au sujet des programmes destinés aux élèves, il faut tenir compte des renseignements relatifs à l'acquisition d'habiletés dans de nombreux domaines de

fonctionnement. Cela comprend la collecte et l'analyse des données et d'autres renseignements sur l'acquisition de diverses habiletés, qui comprennent les habiletés sociales, comportementales et en communication, en plus des habiletés intellectuelles. Par exemple, les élèves atteints de TSA se comportent souvent de manière insolite ou perturbent le processus d'apprentissage. Un processus d'évaluation systématique, par exemple pour évaluer le comportement fonctionnel, devrait être mis en place afin de déterminer la raison du comportement et les facteurs contextuels susceptibles de provoquer le comportement insolite ou problématique, et d'évaluer l'efficacité des stratégies d'intervention. Le chapitre 3 du présent guide contient de plus amples détails sur les processus d'évaluation du comportement fonctionnel.

Les évaluations multidisciplinaires comprennent les évaluations effectuées par des professionnels qualifiés, notamment des psychologues, des orthophonistes et des ergothérapeutes qui font partie du personnel du conseil scolaire ou du ministère de la Santé et des Soins de longue durée (p. ex., les ergothérapeutes des centres d'accès aux soins communautaires). Il arrive souvent que les parents font évaluer leurs enfants par des établissements, des organismes ou des praticiens externes et consentent à ce que ces renseignements soient communiqués à l'école.

Les résultats des évaluations effectuées par diverses sources constituent des renseignements très utiles qui facilitent l'établissement du plan d'enseignement individualisé (PEI) et le processus continu de détermination des buts d'apprentissage, des objectifs et des stratégies de mise en œuvre, établis en tenant compte du profil d'apprentissage propre à l'élève.

On trouvera d'autres renseignements sur l'évaluation des élèves ayant des besoins particuliers dans *Éducation de l'enfance en difficulté – Guide pour les éducatrices et les éducateurs* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2001) et *L'éducation pour tous – Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005a).

Plan d'enseignement individualisé (PEI)

Bon nombre d'élèves atteints de TSA seront identifiés par un Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) comme des élèves en difficulté dans la catégorie Communication – Autisme. Tel qu'indiqué dans *Éducation de l'enfance en difficulté – Guide pour les éducatrices et éducateurs* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2001), la définition dont le CIPR tient compte pour déterminer l'anomalie de communication – autisme est formulée ainsi :

Grave difficulté d'apprentissage caractérisée par :
a) des problèmes graves :
- *de développement éducatif;*
- *de relations avec l'environnement;*
- *de motilité;*
- *de perception, de parole et de langage.*

b) une incapacité de représentation symbolique antérieurement à l'acquisition du langage.

La plupart des élèves diagnostiqués comme atteints de TSA ont des besoins particuliers dont le plan d'enseignement individualisé (PEI) doit tenir compte. Cela comprend les élèves qui ont été identifiés comme étant en difficulté par un CIPR, ainsi que les élèves qui ont reçu un diagnostic de troubles faisant partie des TSA, mais qui n'ont pas été officiellement identifiés comme étant en difficulté par un CIPR.

Le CIPR déterminera le placement qui répondra le mieux aux besoins particuliers des élèves atteints de TSA identifiés comme des élèves en difficulté. Les parents et les élèves (âgés de 16 ans ou plus) sont invités à assister aux réunions du CIPR et à participer aux discussions. On doit offrir aux élèves atteints de TSA une gamme d'options et de services qui répondent à leurs besoins très divers. Le plus souvent, on répond à ces besoins dans la classe ordinaire grâce à des soutiens appropriés. Certains élèves doivent être placés dans une classe distincte à temps plein ou à temps partiel.

Le PEI est un plan écrit décrivant le programme d'enseignement ou les services à l'enfance en difficulté requis par l'élève, fondés sur une évaluation globale des points forts et des besoins de l'élève. Les renseignements recueillis pour définir le profil d'apprentissage individuel d'un élève sont une ressource importante pour l'élaboration d'un plan approprié pour l'élève. Le PEI doit être revu et mis à jour au moins une fois à chaque étape du bulletin, et tenir compte des résultats des évaluations des progrès de l'élève effectuées régulièrement.

Le PEI est un document de travail qui décrit les adaptations requises pour aider l'élève à répondre aux attentes et à démontrer son apprentissage. Le PEI décrit également les attentes d'apprentissage modifiées ou les attentes différentes, selon le cas, prévues pour un programme d'enseignement ainsi que les connaissances et les habiletés spécifiques qui doivent être déterminées et évaluées aux fins d'inclusion dans le bulletin scolaire de l'élève.

Lors de la planification et de l'élaboration du PEI, il convient de classer les matières ou les cours ainsi que les programmes comportant des attentes différentes dans lesquels l'élève recevra un enseignement, selon les catégories suivantes, en fonction de ses besoins :

- aucune adaptation ou modification;
- adaptations seulement;
- attentes modifiées;
- attentes différentes.

FAITS IMPORTANTS

Les **adaptations** désignent les stratégies pédagogiques et les stratégies d'évaluation, les ressources humaines ou l'équipement personnalisé dont l'élève a besoin pour apprendre et démontrer son apprentissage. Les attentes du curriculum provincial pour l'année d'études ne sont nullement modifiées par l'utilisation d'adaptations.

Les **attentes modifiées** sont des attentes qui ne correspondent pas exactement aux attentes prévues pour l'année d'études figurant dans les programmes-cadres du ministère de l'Éducation.

Les **attentes différentes** sont des attentes élaborées pour aider les élèves à acquérir des connaissances et des habiletés qui ne sont pas représentées dans le curriculum de l'Ontario.

(*Plan d'enseignement individualisé (PEI) – Guide*, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004a)

Dans certains cas, le programme le plus approprié pour les élèves atteints de TSA est fondé sur les attentes décrites dans le curriculum de l'Ontario et nécessite seulement des adaptations ou modifications légères ou modestes. D'autres élèves ont besoin d'un programme fondé sur des attentes considérablement

modifiées ou des attentes totalement différentes de celles du curriculum de l'Ontario. Les buts éducationnels établis pour les élèves atteints de TSA doivent souvent viser des habiletés sociales, en communication et d'adaptation non incluses dans le curriculum ordinaire (National Research Council, 2001). Pour beaucoup d'élèves atteints de TSA, les programmes d'enseignement les plus efficaces comprennent un ensemble de buts éducationnels fondés sur le curriculum de l'Ontario, ainsi que des adaptations ou modifications, selon le cas, et des programmes différents dont les buts et les activités appuient le développement des habiletés fonctionnelles dont l'élève a besoin ou qui sont significatives pour lui.

Les parents, le conseil scolaire et le personnel de l'organisme concerné, qui travaillent avec l'élève ou ont travaillé avec lui par le passé, devraient être invités à donner leur point de vue et à participer au processus du PEI. Par exemple, les enseignantes et enseignants précedents et actuels, la directrice ou le directeur d'école, l'élève, un psychologue, le personnel responsable de l'éducation de l'enfance en difficulté, un ergothérapeute, le personnel des organismes communautaires chargé de fournir les services et les fournisseurs des services associés à l'autisme, selon le cas.

Tous les membres de l'équipe du PEI ont des rôles et des responsabilités importants dans le processus du PEI. Il est important que l'enseignante ou l'enseignant chargé de dispenser l'enseignement direct et d'évaluer les progrès de l'élève collabore avec les parents et d'autres professionnels afin de déterminer le programme dont l'élève a besoin et les attentes d'apprentissage appropriées.

Un programme d'enseignement efficace pour des élèves atteints de TSA devrait être fondé sur les capacités de l'élève, et le niveau de difficulté devrait être augmenté graduellement à mesure que les habiletés de l'élève s'améliorent. Il faut pour cela planifier soigneusement les programmes et les évaluer constamment au

Pour plus de renseignements sur le processus du PEI en général, consulter les documents suivants : *Plan d'enseignement individualisé – Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2000) et *Plan d'enseignement individualisé (PEI) – Guide* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004a).

moyen de méthodes formelles et informelles. Le programme devrait ensuite être modifié en fonction des résultats de l'évaluation et des progrès de l'élève.

Planification concertée

Le meilleur moyen d'aider les élèves atteints de TSA et d'obtenir des résultats optimaux est de procéder à une planification concertée. Par conséquent, il est important que le personnel scolaire sollicite le point de vue et la participation des parents ainsi que leur consentement pour obtenir le point de vue d'autres professionnels qui ont travaillé ou travaillent avec l'élève. Les élèves atteints de TSA présentent une vaste gamme de besoins et de capacités. L'efficacité du processus de planification sera rehaussée grâce aux points de vue, aux renseignements et aux ressources fournis par les parents et divers professionnels représentant l'école, le conseil scolaire et des organismes communautaires.

Voir chapitre 4 :
11. Classe de transition TSA
12. Groupe de réflexion sur l'autisme

Un grand nombre de conseils scolaires de la province ont créé des équipes de soutien qui jouent un rôle déterminant dans les écoles en aidant le personnel enseignant à planifier et à mettre en œuvre des programmes destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. L'équipe comprend les membres du personnel scolaire qui collaborent avec les familles pour partager les renseignements et les connaissances nécessaires à l'élaboration de stratégies qui devraient accroître les chances de réussite de l'élève. Selon le cas, l'équipe peut aussi faire appel à d'autres organismes :

- associations et organismes communautaires (p. ex., Autism Ontario);
- fournisseurs de services du ministère de la Santé et des Soins de longue durée (p. ex., centres d'accès aux soins communautaires chargés de coordonner les services de fournisseurs tels les ergothérapeutes);
- fournisseurs de services du ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse (p. ex., personnel des fournisseurs régionaux de services associés à l'autisme);
- centres de traitement pour enfants;
- centres de santé mentale pour enfants.

Afin d'aider les écoles à planifier des programmes efficaces pour les élèves atteints de TSA, des équipes multidisciplinaires composées de professionnels spécialisés dans divers domaines ont aussi été créées par certains conseils scolaires. L'équipe multidisciplinaire peut comprendre un consultant, un orthophoniste, un psychologue, un ergothérapeute et d'autres personnes qui possèdent l'expérience et les connaissances requises pour fournir les renseignements, les ressources et les recommandations nécessaires pour répondre aux besoins des élèves atteints de TSA.

Voir chapitre 4 :
13. Ressources pour les conducteurs
14. Supports visuels – Transports

En collaborant avec d'autres professionnels, le personnel pourra mieux comprendre le profil d'apprentissage de l'élève et sera informé des interventions qui se sont avérées efficaces auprès d'autres élèves ou dans d'autres environnements. Ces renseignements permettront au personnel de planifier des objectifs et des interventions appropriés pour l'élève.

Certains conseils scolaires ont jugé utile d'élaborer des protocoles avec des organismes communautaires locaux afin de déterminer les responsabilités et les processus pour travailler ensemble. Ces ententes locales sont utilisées pour renforcer les partenariats en déterminant et en réglant les problèmes éventuels. Cette collaboration sera plus efficace si les parties prenantes sont déterminées à travailler ensemble dans le meilleur intérêt de l'élève.

Les élèves atteints de TSA ont souvent de la difficulté à accepter les changements. Grâce à la planification concertée, on peut établir des pratiques cohérentes et ainsi atténuer certaines des difficultés que les élèves éprouvent en période de transition, par exemple, lorsqu'ils entrent à l'école ou passent d'une année d'étude à l'autre. Les stratégies et pratiques pédagogiques sont plus efficaces si elles sont mises en œuvre dans divers environnements, comme la maison, l'école et la collectivité (Iovannone et coll., 2003).

Conception universelle de l'apprentissage

Le document *L'éducation pour tous* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005a) contient des recommandations sur une vaste gamme de techniques qui permettront aux éducatrices et éducateurs d'améliorer leurs méthodes pédagogiques pour les élèves ayant des besoins particuliers, dont ceux atteints de TSA.

Le rapport contient des renseignements sur l'application des principes de conception universelle de l'apprentissage et de pédagogie différenciée afin de planifier et de répondre à des besoins divers. L'apprentissage est un continuum et chaque élève est unique. Il convient donc de planifier et d'établir des classes et des programmes flexibles, positifs et modifiables afin de répondre aux besoins d'apprentissage de chaque élève. Toutes ces questions doivent être prises en compte lors de la planification des programmes destinés aux élèves atteints de TSA.

Voir chapitre 4 :
15. Centre de démonstration en matière d'autisme
16. Liste de stratégies

On recommande aux enseignantes et enseignants de tenir compte de la conception universelle de l'apprentissage lors de la planification des diverses composantes de leur enseignement, par exemple, définir les attentes des situations d'apprentissage et déterminer les stratégies pédagogiques et les méthodes d'évaluation qui seront requises. Les programmes conçus en tenant compte des concepts clés de la conception universelle de l'apprentissage sont fondés sur les considérations suivantes :

- l'universalité et l'équité;
- la flexibilité et l'inclusion;
- un espace bien conçu;
- la simplicité;
- la sécurité.

Pour plus de renseignements sur la conception universelle de l'apprentissage, consulter *L'éducation pour tous – Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005a).

Universalité et équité

Les enseignantes et enseignants sont encouragés à établir un profil de la classe pour déterminer les points forts, les difficultés, les besoins et le niveau d'apprentissage de chaque élève. Les méthodes pédagogiques et les adaptations doivent être planifiées de façon à répondre aux besoins de tous.

Les élèves atteints de TSA présentent des niveaux cognitifs, des capacités en communication, des habiletés sociales et des caractéristiques comportementales diversifiés. Il est important que les enseignantes et enseignants observent chaque élève, afin d'en comprendre les points forts, les besoins et les intérêts et de déterminer les attentes du curriculum, les adaptations et les approches pédagogiques qui conviennent à chacun.

Flexibilité et inclusion

Afin de s'assurer que tous les élèves disposent de véritables occasions d'apprendre, il faut intégrer une certaine souplesse et des options au processus de planification des stratégies d'enseignement, du matériel pédagogique et des activités des élèves.

Des limites aux habiletés en communication et aux habiletés sociales peuvent empêcher les élèves atteints de TSA de participer ou de réagir à une expérience d'apprentissage. Si on tient compte des préférences, des aversions, des points forts, des besoins et des intérêts de l'élève, on peut élaborer du matériel et des tâches qui lui plairont davantage et l'encourageront à participer à une tâche ou à une activité souhaitée. On propose aux élèves des exemples concrets et des activités pratiques pour qu'ils puissent apprendre en observant et en faisant; on s'est aperçu que ce genre d'activités amélioraient la motivation et le niveau de participation des élèves atteints de TSA. Par exemple, on peut encourager les élèves qui ont du mal à comprendre les concepts mathématiques, à apprendre des techniques graphiques en collectant des données sur des sujets qui les intéressent particulièrement.

Les élèves motivés bénéficient de meilleures possibilités d'apprentissage et sont plus aptes à fournir de bons résultats (Iovannone et coll., 2003).

Beaucoup d'élèves atteints de TSA ont du mal à traiter l'information et sont incapables de réagir immédiatement et « sur demande » aux tâches attendues. Ces élèves ont souvent besoin de latitude en ce qui a trait à la durée de l'activité et

à la méthode utilisée pour démontrer leurs connaissances et leurs habiletés. L'enseignante ou l'enseignant devra envisager diverses possibilités, par exemple, prolonger la durée de l'activité et prévoir des tâches supplémentaires pour que tous les élèves puissent bénéficier d'expériences d'apprentissage appropriées.

Un espace bien conçu

Il faut prêter une attention particulière à la taille, à l'espace, et à la disposition des éléments physiques et visuels du cadre d'apprentissage afin qu'ils soient propices à l'apprentissage.

Les élèves atteints de TSA sont parfois excessivement sensibles aux stimuli sensoriels, ce qui peut se traduire par une sensibilité accrue au cadre physique dans lequel se déroule l'apprentissage. La salle de classe est remplie de stimuli sensoriels qui peuvent beaucoup perturber certains élèves. Si certains de ces stimuli, comme les bruits dans le couloir et l'alarme à incendie, sont imprévisibles, l'enseignante ou l'enseignante doit étudier le cadre physique afin de réduire au minimum les distractions sensorielles (stimuli auditifs et visuels) qui perturbent les élèves atteints de TSA. On peut, par exemple, utiliser des balles de tennis sous les pieds des chaises pour réduire le bruit en classe.

Voir chapitre 4 :
17. Aménagement de la salle de classe
18. Routine du matin

Certains élèves atteints de TSA savent exactement où sont rangés les objets et ont besoin de savoir où chaque chose est rangée. La façon dont sont organisés le matériel, le mobilier et les ressources doit être soigneusement étudiée par rapport à son incidence sur le milieu d'apprentissage de l'élève atteint de TSA.

Simplicité

L'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer que les renseignements dispensés pendant l'apprentissage sont présentés clairement et qu'ils sont bien compris des élèves. Dans la mesure du possible, on évite toute information inutilement complexe et distrayante.

Les anomalies de communication souvent présentes chez les élèves atteints de TSA peuvent nuire à leur capacité de traiter les renseignements verbaux. Ces élèves ont souvent de la difficulté à comprendre des phrases complexes et abstraites, et risquent

de mal interpréter les métaphores, les mots d'argot et certaines expressions familières. Il existe des méthodes qui permettent de simplifier l'information et de la rendre plus facile à comprendre; on peut, par exemple, employer des termes clairs et concis, séparer les instructions et les tâches en petites étapes et utiliser des supports visuels tels des horaires écrits ou avec des images. L'information et le matériel devraient être organisés de manière à ce que les éléments importants soient mis en valeur et facilement reconnus par les élèves.

Sécurité

Les enseignantes et enseignants doivent tenir compte des risques d'accident et des éléments susceptibles de causer des accidents en classe. Le personnel doit être au courant des évaluations, des plans ou des protocoles de sécurité qui peuvent s'appliquer à certains élèves, et être en mesure d'agir en conformité.

OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :
19. Plan de sécurité : protocole en temps de crise
20. Information pour le personnel enseignant suppléant

Si on juge qu'un élève atteint de TSA présente un risque de sécurité à l'école, les adultes qui travaillent avec cet élève doivent avoir accès à l'information et aux soutiens requis pour sécuriser le milieu d'apprentissage. Une évaluation de la sécurité peut aider à identifier les facteurs susceptibles de provoquer des incidents et fournir une estimation des risques potentiels dans des situations données. Un plan de sécurité décrit les mesures et les soutiens appropriés requis dans certaines situations.

Planification des transitions

Toutes les personnes atteintes de TSA présentent des caractéristiques communes, à savoir des activités, des intérêts et des comportements restreints et répétitifs. Beaucoup ont de la difficulté face à des événements nouveaux et inattendus. Le changement, notamment la transition d'une activité à l'autre et d'un cadre à l'autre, est souvent difficile pour les élèves atteints de TSA et peut entraîner un surcroît d'anxiété et des comportements insolites ou inappropriés.

OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :
21. Suggestions pour faciliter les transitions
22. Préparer les élèves à un événement spécial

À l'école, les transitions se font à des moments et à des niveaux différents. Parfois, elles sont régulières, par exemple, d'un environnement à l'autre au cours de la journée scolaire, d'autres fois,

elles sont occasionnelles, par exemple, les sorties. Les transitions importantes, comme l'entrée à l'école, le passage d'une année d'études à l'autre, la transition de l'élémentaire au secondaire et de l'école secondaire au postsecondaire, surviennent périodiquement, sont plus complexes et se traduisent par des changements considérables à la routine de l'élève.

Une transition planifiée assure des expériences positives qui aident l'élève à accepter le changement et à s'adapter à diverses situations. Les transitions sont inévitables, mais si on aide l'élève à s'y préparer et à s'adapter aux changements, on peut atténuer ou éviter dans une certaine mesure l'anxiété et les comportements insolites ou inappropriés souvent associés aux changements.

CONSEILS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

FACILITER LES TRANSITIONS

Pour faciliter les transitions :	**Exemples de mesures à prendre :**
Commencer en préparant l'élève longtemps à l'avance.	• Chaque jour, utiliser un calendrier pour faire le compte à rebours du nombre de jours avant une sortie prévue. • Plusieurs jours avant la sortie, regarder des images et raconter des histoires sur l'endroit qui sera visité.
Planifier les étapes de transition afin de permettre à l'élève de se familiariser graduellement avec le changement.	• Organiser des visites afin que l'élève puisse se familiariser avec sa nouvelle école, en prolongeant un peu plus la durée de chaque visite et en augmentant le nombre de choses à voir.
Utiliser des indices ou des routines invariables pour signaler les transitions.	• Donner à l'élève un « objet de transition » lors de la transition à une nouvelle classe. • Faire entendre la même chanson ou la même phrase à l'élève avant chaque activité routinière.

La planification de la transition pour les élèves atteints de TSA devrait commencer bien avant le changement prévu. La planification peut être complexe et exige communication et coordination entre les personnes qui participent au processus de transition.

Une planification efficace des transitions importantes se fait habituellement avec la participation des parents, de l'école, du conseil scolaire et des organismes communautaires qui travaillent et travailleront avec l'élève.

Les parents devraient participer au partage de l'information, à la collaboration, à la planification et au processus qui peuvent être requis pour faciliter des transitions importantes. Les parents peuvent aider à déterminer les changements aux routines ou aux environnements qui peuvent être difficiles. Ils peuvent aussi faciliter la transition en déterminant un processus de transition efficace ou en renforçant les habiletés ou les routines afin de préparer l'élève à diverses attentes associées au nouvel environnement.

Voir chapitre 4 :
23. Séquence de tâches – Retour à la maison
24. Supports visuels – Transition de l'école à la maison

La planification de la transition a pour objectif de déterminer les éléments, les buts et les mesures requis pour faciliter une transition réussie vers un nouvel environnement et de nouvelles expériences. Elle permet également au nouveau personnel de faire connaissance avec l'élève et de se préparer à son arrivée.

RESSOURCES

Pour plus de précisions sur la planification des transitions, consulter :

- Règlement de l'Ontario 181/98 Identification et placement des élèves en difficulté;
- *Plan d'enseignement individualisé – Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2000);
- *Guide sur la planification de la transition* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2002);
- *Plan d'enseignement individualisé (PEI) – Guide* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004a);
- *Guide de planification de l'entrée à l'école* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005b);
- Note Politique/Programmes n° 140 *Incorporation des méthodes d'analyse comportementale appliquée (ACA) dans les programmes des élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA)* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007a).

2 ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE

Il existe une vaste gamme de stratégies et d'approches pour appuyer le processus d'enseignement et d'apprentissage des élèves atteints de TSA. L'intégration de diverses approches permet d'établir des programmes qui produiront des résultats optimaux auprès des élèves.

DANS CE CHAPITRE :

Stratégies d'enseignement

Pédagogie différenciée 42
Supports visuels 44
Cadre d'apprentissage structuré 47
Technologie d'aide 49
Stimuli sensoriels 51
Analyse comportementale appliquée (ACA) 54

Enseignement aux élèves atteints de troubles du spectre autistique

Compétences en littératie 62
Mathématiques 67
Devoirs 69

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

Selon le National Research Council (2001), il n'existe pas de méthode ou d'intervention unique qui soit efficace pour toutes les personnes atteintes de TSA et la combinaison de diverses approches se traduit par des programmes qui obtiennent des résultats optimaux pour les élèves.

Pédagogie différenciée

Comme il est recommandé dans *L'éducation pour tous* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005a), les enseignantes et enseignants peuvent répondre aux besoins et tenir compte des points forts d'un apprenant grâce à l'enseignement différencié. Cette approche permet de traiter les habiletés ou les difficultés des élèves atteints de TSA au moyen de diverses méthodes afin de différencier (ou diversifier) :

Le contenu : la profondeur ou la portée des renseignements ou des habiletés à enseigner.

Les processus : les approches d'enseignement utilisées pour l'élève, ainsi que le matériel employé pour enseigner ou illustrer le contenu.

Les produits de la situation d'apprentissage : en quoi consistera le produit final ou à quoi il ressemblera. Le produit peut être concret (p. ex., feuille de travail, projet, composition), une habileté qui a été acquise ou une connaissance qui a été apprise.

Afin de déterminer les stratégies les plus efficaces pour les élèves en situation d'apprentissage, il faut réfléchir aux objectifs d'apprentissage en se posant les questions suivantes :

- **Que** voulons-nous que l'élève apprenne? Quelles habiletés ou concepts essentiels voulons-nous que l'élève acquière?
- **Pourquoi** l'élève apprend-il cela? Comment le but d'apprentissage s'aligne-t-il sur les buts décrits dans le plan d'enseignement individualisé de l'élève?

- **Quel** est le meilleur moyen pour que l'élève apprenne cela? Quels types d'activités, de matériel et de soutiens sont appropriés et efficaces pour l'élève? Comment l'élève démontrera-t-il son apprentissage?

ENSEIGNEMENT DIFFÉRENCIÉ	
Éléments qui peuvent être modifiés pour différencier les activités d'apprentissage	**Exemples de différenciation pour les élèves atteints de TSA**
Groupes d'élèves	• Former des groupes d'élèves ayant des capacités similaires ou des groupes d'élèves ayant des capacités diverses. • Diviser les groupes selon des intérêts similaires. • Définir clairement le rôle de chaque élève dans le groupe (p. ex., preneur de notes, rédacteur, artiste).
Activités d'enseignement	• Étayer l'information verbale au moyen de supports visuels. • Inclure des renseignements explicites (ou directs). • Permettre aux élèves de s'exercer et de répéter.
Niveau et type de soutien fourni à l'élève	• Inclure des tâches auxquelles l'élève peut participer ou effectuer seul. • Donner aux élèves la possibilité d'aider leurs camarades en organisant des activités en petits groupes. • Fournir une plus grande assistance selon les besoins.
Tâches (durée, type)	• Modifier ou prolonger le temps d'exécution des tâches pour que les élèves puissent y participer ou les exécuter. • Fractionner une activité en petites étapes (p. ex., une activité de 45 minutes peut être divisée en plusieurs petites étapes). • Encourager l'emploi de la technologie pour réaliser certaines tâches (p. ex., utiliser le clavier pour les tâches écrites).
Matériel et ressources	• Apparier le matériel et les ressources au niveau de préparation des élèves, à leurs intérêts et à leur profil d'apprentissage (p. ex., un élève passionné de voitures peut collecter des données sur des véhicules dans un parc de stationnement et inscrire les résultats sur un graphique).
Activités d'évaluation	• Donner aux élèves plusieurs occasions et moyens de démontrer leur apprentissage. • Diversifier les tâches écrites, par exemple, au moyen de dessins, d'activités à compléter, de questions à choix multiples, montrer du doigt les réponses correctes, utiliser le système Scribe. • Inclure des supports visuels (p. ex., organisateurs graphiques, mots-clés surlignés).

Pour différencier leur enseignement, les enseignantes et enseignants peuvent envisager d'adapter le curriculum, l'enseignement ou les attentes en fonction du niveau, des intérêts et du profil d'apprentissage de l'élève.

La différenciation implique un processus continu de suivi des réactions des élèves aux stratégies différenciées et l'évaluation régulière de leurs progrès. Les stratégies qui sont efficaces pour une activité peuvent ne plus l'être au fil du temps ou pour une autre activité. Il faut varier le niveau et le type de différenciation en fonction des réactions et des progrès de l'élève. Les données des évaluations et des observations devraient servir à éclairer la prise de décisions sur l'efficacité des méthodes utilisées et d'autres différenciations peuvent être requises.

Supports visuels

Voir chapitre 4 :
25. Supports visuels – Étapes pour utiliser la salle d'entrainement
26. Supports visuels – Activités à l'école
27. Supports visuels – Aller travailler

L'emploi de supports visuels est l'une des stratégies pédagogiques les plus largement recommandées pour les élèves atteints de TSA, car l'information visuelle est en général traitée avec plus d'efficience et d'efficacité que l'information orale. Certains élèves peuvent avoir besoin de plus de temps pour assimiler le langage oral et comprendre le message. La parole est éphémère : une fois que les renseignements ou les instructions ont été prononcés, le message n'est plus disponible et les élèves doivent se souvenir de ce qui a été dit.

Les supports visuels aident les élèves à comprendre l'information, car ils peuvent s'y référer aussi souvent que nécessaire et pendant tout le temps voulu pour assimiler le contenu de l'information.

Les supports visuels sont essentiellement utilisés pour :

- ***Améliorer la communication :*** servir de rappel ou d'indice à ce qui doit être dit ou fait dans une situation donnée;
- ***Fournir l'information :*** compléter l'information orale ou la remplacer;

Pour plus de renseignements sur l'enseignement différencié, consulter *L'éducation pour tous – Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005a).

- ***Appuyer les routines :*** fournir une méthode pour organiser ou prévoir une série d'activités;
- ***Enseigner les habiletés :*** décrire clairement le contenu ou les attentes et devenir une source qu'on peut consulter en fonction des besoins;
- ***Prévenir les problèmes :*** présenter des choix et des comportements différents;
- ***Intervenir en cas de problème :*** fournir une réponse claire, cohérente, familière.

(Hodgdon, 1999; Quill, 1995)

SUPPORTS VISUELS	
Objet des supports visuels	**Exemples de supports visuels**
Message-guide pour les transitions.	Horaire visuel, carte indiquant le symbole qui représente la prochaine activité.
Fournir des directives ou instructions.	Liste des attentes écrites.
Séparer les tâches en étapes plus faciles à comprendre.	Série d'images pour démontrer les étapes requises.
Structurer les routines et les activités pendant la journée scolaire et les rendre prévisibles.	Horaire ou calendrier quotidien.
Aider à organiser l'environnement.	Objets étiquetés.
Complimenter les comportements appropriés.	Carton aide-mémoire (p. ex., ARRÊT), histoires ou routines et attentes comportementales par écrit.
Développer les habiletés en prise de décisions.	Tableau comportant des images parmi lesquelles les élèves doivent choisir, ou liste écrite pour ceux qui savent lire.

« Il y a un lien entre le comportement, la communication et les supports visuels :

- *Les **causes** des difficultés de comportement sont souvent liées aux difficultés de communication : des problèmes de compréhension ou des difficultés d'expression.*
- *Le **remède** pour améliorer le comportement est d'améliorer la communication.*
- *La **méthode** consiste à utiliser des stratégies visuelles pour appuyer la communication. »*

(Hodgdon, 1999, traduction libre)

Lorsqu'on planifie une activité, il est important d'étudier des moyens de présenter l'information selon un format visuel simple, facile à comprendre pour les élèves atteints de TSA.

Hiérarchie des supports visuels

Objets réels
Objets miniatures
Photographies en couleur
Photographies en noir et blanc
Symboles en couleurs
Dessins en noir et blanc
Mots imprimés

Les supports visuels peuvent varier selon la capacité de l'élève de reconnaître et de comprendre le lien entre le support visuel et le message visé.

Pour que les supports visuels puissent aider l'élève à apprendre, ils doivent correspondre à son niveau de compréhension. Certains élèves ne peuvent comprendre que des objets visuels concrets et très élémentaires tandis que d'autres sont réceptifs à des symboles plus abstraits ou à un langage écrit et les comprennent. Si on utilise des dessins ou des symboles pour un élève qui ne les capte pas, cela pourrait se traduire par de la frustration et pour l'élève et pour l'enseignante ou l'enseignant. L élève doit pouvoir reconnaître les supports visuels facilement et rapidement. Le but des supports visuels est d'aider l'élève à comprendre ou à communiquer. Les supports visuels sont utiles pour beaucoup d'élèves atteints de TSA, même pour ceux qui lisent bien.

Les supports visuels peuvent comprendre des horaires visuels, des listes de vérification, des copies-types de la tâche, des tableaux de choix, des séries de tâches illustrées, des instructions imprimées, des règles ou du matériel thématique, des feuilles de conseils, des panneaux de sécurité et des messages, des vidéos, des illustrations d'histoires, ainsi que des images fondées sur un thème, par exemple, une unité d'apprentissage intitulée « La vie, hier et aujourd'hui ».

Voici deux méthodes efficaces de support visuel :

1. **Modelage passif** (Biederman et coll., 1998) : Pour que les élèves puissent voir ce qu'on attend d'eux, on leur fournit des exemples visuels et on démontre les tâches à réaliser. Les directives ou instructions données oralement sont ainsi réduites au minimum.
2. **Modelage par vidéo** (Bellini et Akullian, 2007) : Afin de renforcer la notion de modelage passif, on utilise une vidéo pour montrer aux élèves des séries de tâches et des exemples de la façon dont elles sont réalisées. Cette méthode permet aux élèves d'observer la série d'instructions autant de fois qu'ils le souhaitent.

Du point de vue des pratiques, le modelage passif et le modelage par vidéo sont des outils très utiles. À l'aide d'une caméra numérique, on peut préparer rapidement et facilement des instructions brèves sur cédérom. Ces modèles sont un excellent moyen de renforcer les autres méthodes et matériel pédagogiques.

OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :
28. Règles de l'autobus
29. Se préparer à prendre l'autobus
30. Horaire quotidien personnel

En général, les supports visuels sont simples et peu dispendieux. On obtiendra des résultats optimaux auprès des élèves atteints de TSA si ces supports sont utilisés régulièrement et dans divers environnements. Par exemple, un horaire visuel utilisé à la maison pour organiser les activités après l'école sera plus facile à comprendre et à utiliser s'il est semblable à celui qui sert chaque jour à structurer la journée scolaire de l'élève.

Cadre d'apprentissage structuré

Tous les enfants fonctionnent mieux dans un environnement prévisible. Les élèves atteints de TSA ont besoin d'un cadre d'apprentissage structuré pour savoir ce qu'on attend d'eux dans

des situations précises et ce qui va se passer, et pour apprendre et transférer diverses habiletés (Iovannone et coll., 2003). Les règles et attentes devraient être claires et cohérentes et englober des renseignements précis sur les comportements appropriés attendus.

CONSEILS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Voici quelques stratégies pour structurer le cadre d'apprentissage d'un élève atteint de TSA :

- Afficher les règles ou les lignes directrices visant l'élève ainsi que les règles visant toute la classe, à un endroit facile à voir (p. ex., près du pupitre ou de l'espace de travail de l'élève).
- Donner des instructions très claires au sujet des attentes.
- Présenter de nouvelles tâches ou des tâches mal connues dans un cadre familier.
- Établir des routines et des activités régulières.
- Élaborer un horaire visuel pour les activités.
- Prévenir l'élève avant une transition ou avant de modifier des routines.
- Toujours ranger le matériel au même endroit.
- Suivre un système de travail cohérent.

Il importe également d'organiser l'environnement physique afin « qu'il y ait une place pour chaque chose et que chaque chose soit à sa place ». L'élève doit toujours être assis au même endroit, à l'abri de distractions ou de stimuli sensoriels susceptibles de le perturber. Dans certains cas, il convient de vérifier tous les lieux fréquentés par l'élève dans l'école (p. ex., gymnase, bibliothèque, salle de musique) afin de déceler les facteurs qui peuvent nuire à sa participation et d'adapter le cadre de manière appropriée.

Voir chapitre 4 :
31. Horaire du lundi
32. Salle de classe/ environnement
33. Dix façons de créer une salle de classe structurée

En instaurant le plus de cohérence possible dans l'environnement, l'horaire et les approches d'enseignement, on crée une routine et une structure où les élèves atteints de TSA se sentent plus à l'aise et moins anxieux. Toutefois, certains changements à l'environnement et aux routines quotidiennes sont inévitables. Si on donne aux élèves les moyens de s'y préparer, par exemple, en les prévenant à l'avance au moyen de supports visuels concrets, on peut les aider à s'ouvrir et à s'adapter aux changements. Lorsque les élèves savent ce qui est attendu d'eux dans leur horaire visuel et sont au courant du système de transition, on peut les aider à être plus souples.

On s'est rendu compte qu'il était possible de bien préparer les élèves atteints de TSA aux changements apportés aux cadres d'apprentissage et aux routines, en inscrivant ces changements dans l'horaire visuel de l'élève et en lui donnant la possibilité de s'y préparer et de les passer en revue.

Par exemple, si le cours d'éducation physique est annulé parce que le gymnase n'est pas libre, il faudra préparer l'élève à comprendre ce changement. On peut lui en expliquer la raison et indiquer sur son horaire quotidien que le cours d'éducation physique est remplacé par une autre activité, de préférence une activité que l'élève aime bien. En demandant à l'élève d'inscrire lui-même le changement sur son horaire visuel et en se rendant avec lui au gymnase pour observer l'activité qui s'y prépare, on l'aidera à comprendre le changement.

Les élèves atteints de TSA réussissent mieux dans un environnement structuré de façon à être aussi prévisible et compréhensible que possible.

Technologie d'aide

Dans *L'éducation pour tous* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005a), on peut lire que « La technologie permet d'augmenter, de maintenir ou d'améliorer les capacités fonctionnelles d'une personne ayant des difficultés scolaires (Edyburn, 2000). Ses diverses applications et adaptations donnent accès à des possibilités d'apprentissage qui autrefois n'étaient pas à la portée de nombreux élèves ayant des besoins particuliers (Judge, 2001) ».

Voir chapitre 4 :
34. Sélection d'organisateurs pour les élèves

La technologie d'aide englobe des instruments informatiques très techniques (technologie de pointe), p. ex., un processeur de synthèse vocal, et des ressources moins techniques (technologies traditionnelles), p. ex., des supports visuels. La technologie peut aider les élèves à accéder à l'information, à démontrer et à renforcer leur apprentissage et à interagir avec les autres. Elle peut aussi être utilisée par les adultes comme un outil afin d'appuyer le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Une étude a été menée sur l'utilisation de la technologie d'aide par des élèves atteints de TSA en Colombie-Britannique (Randle, 2005) afin de déterminer les divers usages qui en sont faits pour appuyer ce qui suit :

- Rédaction
- Concepts scolaires
- Motivation
- Communication
- Habiletés sociales.

CONSEILS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Selon les résultats du sondage mené auprès des équipes scolaires concernant l'utilisation de la technologie d'aide auprès d'élèves atteints de TSA en Colombie-Britannique, la mise en œuvre réussie de la technologie semble dépendre de plusieurs facteurs, dont :

- l'alignement de la technologie sur les besoins de l'élève;
- l'attitude positive à l'égard de l'utilisation par l'élève de la technologie pour apprendre;
- l'intérêt et l'aisance avec laquelle l'enseignante ou l'enseignant, l'aide-enseignante ou l'aide-enseignant utilisent la technologie;
- l'accès à la technologie d'aide chaque fois que l'élève en a besoin;
- l'aisance avec laquelle l'élève utilise la technologie et la présentation graduelle de nouveau matériel ou de nouveaux logiciels, selon les besoins;
- la persévérance face aux problèmes et aux défis.

Étant donné la diversité des besoins d'apprentissage des élèves atteints de TSA, il est important d'évaluer les besoins technologiques particuliers de chaque élève et de planifier soigneusement l'utilisation de la technologie d'aide. Les avantages potentiels de cette technologie devraient être étudiés du point de vue de son utilité au niveau des capacités et du curriculum. Par exemple, la technologie utilisée pour appuyer les habiletés en communication d'un élève peut aussi servir à surmonter les difficultés de cet élève sur le plan de la motricité fine et l'aider à écrire.

Le soutien qui est fourni grâce à l'utilisation de la technologie d'aide sera modifié au fil du temps et peut varier d'une activité à l'autre. Par exemple, une élève ou un élève peut avoir besoin d'un logiciel de synthèse de la parole à partir du texte pour comprendre le contenu d'une matière, mais peut ne pas en avoir besoin pour lire et comprendre les textes traitant d'un sujet qui l'intéresse.

FAITS IMPORTANTS

Somme liée à l'équipement personnalisé

La somme liée à l'équipement personnalisé (SEP) sert à couvrir l'équipement qui ne peut être financé à même le budget régulier du conseil scolaire selon les dispositions liées au manuel scolaire, aux fournitures ou à l'achat de l'équipement informatique. L'équipement financé au moyen de la SEP doit être recommandé par un professionnel dûment qualifié comme étant essentiel pour des élèves ayant des besoins particuliers et offrir aux élèves les adaptations pour accéder au curriculum de l'Ontario ou à un programme alternatif ou cours déterminé par le conseil scolaire, ou pour fréquenter l'école. L'utilisation de l'équipement doit être documentée dans le Plan d'enseignement individualisé (PEI) de l'élève. Pour plus de détails sur la somme liée à l'équipement personnalisé, consulter les *Lignes directrices sur le financement de l'éducation de l'enfance en difficulté – La somme liée à l'équipement personnalisé (SEP) et la somme liée à l'incidence spéciale (SIS), 2007–2008* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007b).

Le suivi continu des besoins de l'élève et de la façon dont la technologie d'aide est utilisée est important afin de déterminer si celle-ci est bien utilisée et fournit l'aide dont l'élève a besoin. La collaboration entre les parents et les professionnels permettra de s'assurer que la technologie utilisée est appropriée et répond aux besoins de l'élève, et est aussi multifonctionnelle que possible.

Stimuli sensoriels

Les élèves atteints de TSA réagissent de manières très diverses aux stimuli sensoriels présents dans l'environnement et leur degré de tolérance à ces stimuli varie également. Il est important d'être conscient des préférences ou des sensibilités sensorielles d'un élève et de déterminer les stimuli présents dans l'environnement qui peuvent avoir une incidence sur l'apprentissage et le degré d'anxiété de l'élève.

Certains élèves sont extrêmement sensibles (hypersensibles) dans un ou plusieurs domaines sensoriels et peuvent se sentir plus à l'aise dans des environnements où les stimuli sensoriels sont réduits. D'autres personnes ne sont pas sensibles (hyposensibles) aux stimuli et recherchent des expériences sensorielles plus fortes. Par exemple, certains élèves deviennent anxieux ou sont perturbés parce qu'ils sont extrêmement sensibles à certains sons ou ont de la difficulté à faire face à plusieurs stimuli à la fois. D'autres élèves ont besoin d'expériences sensorielles supplémentaires pour se calmer.

Il est en général possible de déterminer des stratégies ou des adaptations qui permettent de gérer les problèmes sensoriels. Dans certains cas, il est facile de faire des adaptations à l'environnement. Dans d'autres, on peut enseigner aux élèves des moyens socialement acceptables d'accéder aux matériel et expériences sensorielles. Voici quelques exemples de stratégies actives pour gérer les problèmes sensoriels :

- offrir des pauses prévisibles, régulières afin que l'élève puisse avoir accès à des éléments sensoriels;
- fournir divers matériel ou équipement sensoriels qui atténueront les besoins sensoriels particuliers de l'élève;
- utiliser les activités sensorielles pour renforcer la réalisation des tâches et d'autres exigences ou attentes en classe;
- vérifier tous les lieux fréquentés par l'élève dans l'école afin de déterminer les facteurs qui pourraient l'irriter et y apporter les adaptations appropriées.

Les parents peuvent donner des renseignements très utiles sur les problèmes sensoriels de leur enfant. Les ergothérapeutes participent habituellement à l'établissement d'activités et de matériel qui permettront à l'élève de réguler ses réactions et ses comportements.

ÉCLAIRCISSEMENT

COMPRENDRE LES COMPORTEMENTS SENSORIELS

Domaine sensoriel	Hyposensibilité (comportement d'attirance) L'élève :	Stratégies d'intervention	Hypersensibilité (comportement d'évitement) L'élève :	Stratégies d'intervention
Visuel	aime observer des objets qui tournoient, fait claquer ses doigts, est attiré par la lumière, se balance.	Prévoir des périodes pendant la journée où l'élève ait accès à du matériel visuellement stimulant.	ferme les yeux, se frotte les yeux, est attentif aux détails, a une bonne mémoire visuelle.	Maintenir un environnement visuellement bien organisé, prévoir des tâches très claires sur le plan visuel.
Auditif	aime les environnements bruyants, le son des machines, de l'eau qui coule, le bruit de la chasse d'eau, la musique forte.	Fournir des écouteurs pour écouter de la musique, faciliter l'accès à des instruments de musique, des CD de musique ambiante.	émet des sons répétitifs, évite certains sons, a le sommeil léger.	Fournir des écouteurs pour bloquer les sons, encourager l'élève à écouter de la musique douce et paisible, lui procurer un endroit tranquille pour travailler.

COMPRENDRE LES COMPORTEMENTS SENSORIELS (suite)				
Domaine sensoriel	**Hyposensibilité (comportement d'attirance)** L'élève :	**Stratégies d'intervention**	**Hypersensibilité (comportement d'évitement)** L'élève :	**Stratégies d'intervention**
Tactile (toucher)	aime toucher les gens et les objets, se cogne aux gens, peut s'automutiler, réagit à peine à la douleur.	Fournir des objets ayant diverses qualités tactiles (p. ex., balle en mousse, sable, eau, velours, satin).	ne tolère pas tous les tissus, n'aime pas le contact physique, est dérangé par la foule.	Trouver des solutions aux problèmes de vêtements dans la mesure du possible, respecter l'espace personnel et le niveau de confort.
Olfactif (odorat)	peut essayer de sentir les gens et les choses.	Offrir un livre aux senteurs diverses (épices, arômes, etc.) en récompense ou comme activité de loisir.	évite les personnes et les lieux qui ont une odeur (p. ex., toilettes).	Proposer un autre objet à sentir dans les endroits problématiques, permettre l'accès à d'autres toilettes; éviter de porter du parfum.
Gustatif (goût)	peut ingérer des objets inappropriés, aime les goûts forts, peut aimer seulement certains aliments.	Prévoir les aliments à des heures précises; ne pas insister sur la variété des aliments, mais privilégier la valeur nutritive.	préfère les aliments sans goût ni odeur, réflexe nauséeux actif, se méfie des aliments.	Demander aux parents s'ils ont consulté un ou une nutritionniste ou un autre professionnel.
Système vestibulaire (équilibre et mouvement)	aime le mouvement et en a besoin, tourne parfois sur lui-même, saute et bondit.	Fournir des occasions d'exercer la motricité globale, donner accès à de l'équipement (p. ex., trampoline, fauteuil à bascule).	peut avoir une faible tonicité musculaire, évite le matériel de gymnastique et les mouvements, a des difficultés d'équilibre.	Demander, au besoin, la collaboration d'un ergothérapeute pour mettre au point un programme de musculation; prévoir des activités physiques.
Sens proprioceptif (conscience du corps et de ses limites spatiales)	recherche des pressions fortes, demande ou cherche à être enlacé, marche sur la pointe des pieds, grince des dents ou mâche des objets non comestibles.	Consulter un ergothérapeute pour des renseignements sur des articles lourds (p. ex., veste lestée, balle anti-stress), prévoir des activités physiques (p. ex., sauts, course), prendre en compte le besoin de porter des vêtements serrés.	n'a pas une grande conscience de son corps, évite les pressions, semble être maladroit et faible.	Natation, activités physiques.

Il est en general possible de déterminer des stratégies ou des adaptations qui permettent de gérer les problèmes sensoriels. Dans certains cas, il est facile de faire des adaptations à l'environnement. Dans d'autres, on peut enseigner aux élèves des moyens socialement acceptables d'accéder aux matériel et expériences sensorielles. Voici quelques exemples de stratégies actives pour gérer les problèmes sensoriels :

- offrir des pauses prévisibles, régulières afin que l'élève puisse avoir accès à des éléments sensoriels;
- fournir divers matériel ou équipement sensoriels qui atténueront les besoins sensoriels particuliers de l'élève;
- utiliser les activités sensorielles pour renforcer la réalisation des tâches et d'autres exigences ou attentes en classe;
- vérifier tous les lieux fréquentés par l'élève dans l'école afin de déterminer les facteurs qui pourraient l'irriter et y apporter les adaptations appropriées.

Les parents peuvent donner des renseignements très utiles sur les problèmes sensoriels de leur enfant. Les ergothérapeutes participent habituellement à l'établissement d'activités et de matériel qui permettront à l'élève de réguler ses réactions et ses comportements.

Domaine sensoriel	**Hyposensibilité (comportement d'attirance)** L'élève :	**Stratégies d'intervention**	**Hypersensibilité (comportement d'évitement)** L'élève :	**Stratégies d'intervention**
Visuel	aime observer des objets qui tournoient, fait claquer ses doigts, est attiré par la lumière, se balance.	Prévoir des périodes pendant la journée où l'élève ait accès à du matériel visuellement stimulant.	ferme les yeux, se frotte les yeux, est attentif aux détails, a une bonne mémoire visuelle.	Maintenir un environnement visuellement bien organisé, prévoir des tâches très claires sur le plan visuel.
Auditif	aime les environnements bruyants, le son des machines, de l'eau qui coule, le bruit de la chasse d'eau, la musique forte.	Fournir des écouteurs pour écouter de la musique, faciliter l'accès à des instruments de musique, des CD de musique ambiante.	émet des sons répétitifs, évite certains sons, a le sommeil léger.	Fournir des écouteurs pour bloquer les sons, encourager l'élève à écouter de la musique douce et paisible, lui procurer un endroit tranquille pour travailler.

Domaine sensoriel	Hyposensibilité (comportement d'attirance) L'élève :	Stratégies d'intervention	Hypersensibilité (comportement d'évitement) L'élève :	Stratégies d'intervention
Tactile (toucher)	aime toucher les gens et les objets, se cogne aux gens, peut s'automutiler, réagit à peine à la douleur.	Fournir des objets ayant diverses qualités tactiles (p. ex., balle en mousse, sable, eau, velours, satin).	ne tolère pas tous les tissus, n'aime pas le contact physique, est dérangé par la foule.	Trouver des solutions aux problèmes de vêtements dans la mesure du possible, respecter l'espace personnel et le niveau de confort.
Olfactif (odorat)	peut essayer de sentir les gens et les choses.	Offrir un livre aux senteurs diverses (épices, arômes, etc.) en récompense ou comme activité de loisir.	évite les personnes et les lieux qui ont une odeur (p. ex., toilettes).	Proposer un autre objet à sentir dans les endroits problématiques, permettre l'accès à d'autres toilettes; éviter de porter du parfum.
Gustatif (goût)	peut ingérer des objets inappropriés, aime les goûts forts, peut aimer seulement certains aliments.	Prévoir les aliments à des heures précises; ne pas insister sur la variété des aliments, mais privilégier la valeur nutritive.	préfère les aliments sans goût ni odeur, réflexe nauséeux actif, se méfie des aliments.	Demander aux parents s'ils ont consulté un ou une nutritionniste ou un autre professionnel.
Système vestibulaire (équilibre et mouvement)	aime le mouvement et en a besoin, tourne parfois sur lui-même, saute et bondit.	Fournir des occasions d'exercer la motricité globale, donner accès à de l'équipement (p. ex., trampoline, fauteuil à bascule).	peut avoir une faible tonicité musculaire, évite le matériel de gymnastique et les mouvements, a des difficultés d'équilibre.	Demander, au besoin, la collaboration d'un ergothérapeute pour mettre au point un programme de musculation; prévoir des activités physiques.
Sens proprioceptif (conscience du corps et de ses limites spatiales)	recherche des pressions fortes, demande ou cherche à être enlacé, marche sur la pointe des pieds, grince des dents ou mâche des objets non comestibles.	Consulter un ergothérapeute pour des renseignements sur des articles lourds (p. ex., veste lestée, balle anti-stress), prévoir des activités physiques (p. ex., sauts, course), prendre en compte le besoin de porter des vêtements serrés.	n'a pas une grande conscience de son corps, évite les pressions, semble être maladroit et faible.	Natation, activités physiques.

Analyse comportementale appliquée (ACA)

Comme il est expliqué dans la récente note Politique/Programmes nº 140 *Incorporation des méthodes d'analyse comportementale appliquée (ACA) dans les programmes des élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA)*, l'ACA est une approche efficace pour comprendre et modifier le comportement, et enseigner de nouvelles habiletés. L'ACA applique des méthodes fondées sur des principes d'apprentissage et de comportement scientifiques afin de créer des répertoires utiles et de réduire ceux qui sont problématiques. Selon cette approche, le comportement ou les comportements à modifier sont clairement définis et notés, de même que sont analysés les antécédents et les agents renforçateurs qui peuvent encourager le comportement indésirable ou qui pourraient être utilisés pour créer des comportements différents. Des interventions fondées sur les principes d'apprentissage et de comportement sont ensuite élaborées et mises en œuvre pour encourager les comportements appropriés. Les progrès sont évalués et le programme est modifié au besoin (adapté de Perry, A. et Condillac, R., 2003).

L'ACA peut être utilisée comme une approche pédagogique auprès des élèves de tous âges. Elle peut être appliquée dans diverses situations et utilisée dans des buts très limités et spécifiques (p. ex., encourager ou réduire des comportements isolés ou des ensembles de comportements). Les méthodes d'ACA peuvent être utilisées de façon plus ou moins intense tout au long du processus d'apprentissage de l'élève. L'ACA est appliquée selon les besoins particuliers de chaque élève et peut être appliquée pour développer des habiletés intellectuelles ou des comportements en rapport avec les habiletés sociales, la communication ou l'autonomie.

Le but d'une approche pédagogique qui a recours à l'ACA est d'évaluer et de surveiller les comportements au fil du temps, de manière à déterminer la fonction du comportement visé (pour l'élève) et à modifier le comportement (en le renforçant ou en le réduisant) au moyen d'interventions. On évalue les progrès de l'élève en recueillant et en évaluant des données de manière continue par rapport à des objectifs établis. Le but ultime des

méthodes d'ACA est le transfert des habiletés et des comportements acquis à d'autres cadres et situations.

Les méthodes d'ACA peuvent servir à :
- accroître des comportements positifs;
- enseigner de nouvelles habiletés;
- maintenir les comportements;
- transférer les comportements d'une situation à l'autre;
- réduire ou diminuer les conditions dans lesquelles les comportements perturbateurs se produisent.

En pratique, l'utilisation des méthodes de l'ACA comprend un nombre d'étapes distinctes :

Étape 1 : *Définir clairement le comportement qui doit être modifié, ainsi que les buts et les objectifs de cette modification. Il est important de mettre l'accent sur des comportements qui peuvent être observés, évalués et suivis au fil du temps.*

Étape 2 : *Évaluer et prendre en note les niveaux de rendement pour les habiletés et comportements visés afin d'établir une norme.*

Étape 3 : *Concevoir et appliquer les interventions appropriées. Les interventions devraient être fondées sur une analyse des antécédents (que se passe-t-il avant le comportement?) et des agents renforçateurs (que se passe-t-il après le comportement?) qui peuvent encourager les comportements indésirables ou pourraient être utilisés pour créer des comportements différents (ou adaptatifs). Une évaluation du comportement fonctionnel est un moyen efficace de déterminer la fonction sous-jacente ou l'objectif des comportements (voir Gestion des comportements au chapitre 3 du présent guide).*

Étape 4 : *Continuer à évaluer les comportements visés afin de déterminer si l'intervention est efficace et s'il faut viser d'autres habiletés ou comportements.*

Étape 5 : *Entreprendre une évaluation continue de l'efficacité des interventions et y apporter les modifications nécessaires pour préserver ou accroître cette efficacité.*

Certaines stratégies pédagogiques ayant recours aux méthodes d'ACA sont précisées davantage ci-dessous :

Messages-guides : Indices ou aides pour encourager l'élève à donner la réponse souhaitée. Il existe de nombreux messages-guides naturels dans l'environnement (p. ex., voir l'autobus scolaire arriver, entendre la sonnerie, ou remarquer que les élèves font la queue devant la porte).

Les messages-guides peuvent être :
- directs (« Range tes livres dans ton casier, sur l'étagère. ») ou indirects (« Où doit-on ranger les livres? »);
- verbaux, physiques ou visuels (gestes ou images);
- courts (pour encourager l'élève à commencer une tâche) ou intenses (explications étape par étape tout au long de la tâche).

Voir chapitre 4 :
35. Comment utiliser les messages-guides
36. Liste de suivi des messages-guides
37. Messages-guides utilisés pour commencer à jouer

Certains élèves ont de la difficulté à reconnaître, à comprendre ou à répondre à certains messages-guides. Il est important de déterminer le type et l'intensité du message-guide dont l'élève a besoin. Vu que l'élève risque de trop s'habituer aux messages-guides venant d'autres, il faut envisager de les éliminer graduellement en temps voulu. Des supports visuels peuvent servir de messages-guides que beaucoup d'élèves peuvent apprendre à utiliser seuls. Le but est d'aider l'élève à devenir aussi autonome que possible en participant à des tâches et en les menant à bien.

Modelage : Le modelage est une forme de message-guide qui consiste à montrer aux élèves comment la tâche doit être exécutée. Cette méthode permet aussi aux élèves de voir comment les tâches sont réalisées étape par étape. Par exemple, l'élève apprend à mimer une chanson en observant un adulte le faire.

Renforcement : Le comportement visé est encouragé par l'utilisation du renforcement. Il s'agit de complimenter le comportement visé afin d'encourager l'élève à le reproduire. Les agents renforçateurs peuvent être :
- des objets concrets (p. ex., des autocollants);
- des activités (on permet à l'élève de participer à une activité qu'il aime bien);
- des signes sociaux (compliment ou geste qui consiste à lever les pouces pour féliciter l'élève).

Le renforcement peut servir à complimenter les élèves qui manifestent des comportements positifs – à les encourager à continuer dans cette voie ou à ne pas afficher des comportements négatifs ou à les atténuer. On renforce un comportement en donnant quelque chose (un compliment) ou en supprimant quelque chose (p. ex., une activité que l'élève n'aime pas s'il le demande comme il faut).

Voir chapitre 4 :
38. Suivre des directives
39. Inventaire des intérêts
40. Inventaire des renforcements à l'intention des parents
41. Inventaire des renforcements pour l'élève

Le but des renforcements est de motiver l'élève. Ce qui motive un élève peut ne pas en motiver un autre; de même, ce qui est motivant à un moment donné risque de ne plus l'être au bout d'un certain temps. Il importe de surveiller l'élève pour s'assurer que les agents renforçateurs restent efficaces. Dans certains cas, il peut être utile d'établir une liste de renforcements parmi lesquels les élèves choisissent ceux qu'ils préfèrent.

Pour encourager les élèves à devenir, autant que possible, indépendants, il est important de passer graduellement des renforcements venant des autres à des renforcements plus naturels, comme la satisfaction d'avoir accompli une tâche.

Analyse des tâches : L'analyse des tâches consiste à séparer les tâches en étapes plus petites et faciles à enseigner. Les buts de chaque étape sont établis et l'exécution de la tâche peut ensuite être enseignée en suivant ces étapes. Chaque sous-tâche est enseignée et renforcée en séquence. Souvent, l'élève a de la difficulté avec une seule étape plutôt qu'avec toute la tâche. Il est important d'écrire les sous-tâches que l'élève accomplira et de prendre en note les interventions ou les messages-guides dont l'élève a besoin pour réaliser les sous-tâches.

Enchaînement prospectif : Après avoir déterminé les diverses étapes d'une tâche au moyen de l'analyse des tâches, utiliser l'enchaînement prospectif pour concentrer l'enseignement sur la première étape ou sous-tâche que l'élève n'a pas maîtrisée, puis aider l'élève à exécuter le reste de la tâche. Lorsque l'élève a maîtrisé la première sous-tâche, passez à l'étape suivante que l'élève n'a pas encore maîtrisée, et ainsi de suite jusqu'à ce que l'élève soit capable de réaliser toutes les sous-tâches. Par exemple, lorsque l'élève apprend à écrire son prénom, il faut concentrer toute son attention sur la première lettre, qu'il doit dessiner lui-même, et lui écrire les autres lettres.

Enchaînement rétrospectif : Cette méthode met d'abord l'accent sur la dernière étape ou sous-tâche que l'élève n'a pas maîtrisée. L'avantage de cette méthode est que l'élève reçoit un renforcement aussitôt la tâche accomplie. Lorsque cette tâche est maîtrisée, on passe à la sous-tâche précédente (l'avant-dernière). Par exemple, l'élève apprend d'abord à accrocher son manteau au portemanteau après s'être fait aider pour les étapes précédentes. Puis, il apprend à l'enlever et l'accroche au portemanteau.

Apprentissage par essais distincts : Comme l'analyse des tâches, l'apprentissage par essais distincts porte sur l'analyse des habiletés et la séparation de tâches importantes en étapes ou sous-tâches (habiletés distinctes). Ici, les sous-tâches sont habituellement enseignées de manière consécutive, et chaque sous-tâche est maîtrisée avant d'apprendre la prochaine habileté. L'apprentissage par essais distincts comprend quatre étapes :

Voir chapitre 4 :
42. Féliciter à bon escient
43. Tableau des renforcements

1. L'élève reçoit une brève instruction ou une question (stimulus) conçue de façon à provoquer une réponse précise. Au besoin, l'instruction est suivie d'un message-guide.
2. L'élève répond.
3. S'il a donné la réponse attendue, l'élève reçoit un renforcement, p. ex., on le complimente. Si la réponse n'est pas celle qui était attendue, on l'ignore ou on la corrige, ou on guide l'élève pour qu'il donne la réponse attendue.
4. Les données sont prises en note.

On procède ensuite à d'autres essais ou instructions.

Façonnement : Le façonnement implique l'utilisation de renforcements afin de modifier le comportement graduellement et systématiquement. Selon cette méthode, des comportements proches de celui qui est désiré sont renforcés jusqu'à ce que le comportement visé soit manifesté. Par exemple, si le comportement visé est de faire en sorte que l'élève s'asseoit avec un groupe pendant la narration d'une histoire, les étapes suivantes pourraient s'appliquer :

- Étape 1 : Renforcement parce que l'élève se tient debout près du groupe;

- Étape 2 : Renforcement parce que l'élève se rapproche du groupe;
- Étape 3 : Renforcement parce que l'élève se tient debout au milieu du groupe;
- Étape 4 : Renforcement parce que l'élève s'asseoit avec le groupe.

L'ACA peut être utilisée pour comprendre et modifier le comportement et enseigner de nouvelles habiletés de diverses manières.

But de l'ACA	Résultat escompté	Exemples de méthodes utilisées pour modifier les comportements et les habiletés
Accroître les comportements positifs.	L'élève adopte des comportements appropriés.	Pour renforcer son comportement, l'élève est autorisé à choisir une activité qu'il aime bien après avoir exécuté l'activité. Les données sont collectées afin d'évaluer les comportements visés et de noter les renforcements.
Enseigner de nouvelles habiletés.	L'élève acquiert des habiletés motrices (p. ex., apprend à lancer un ballon).	Des instructions étape par étape fondées sur une analyse systématique des tâches sont fournies au moyen du modelage et de l'enchaînement prospectif. On félicite l'élève pour renforcer le comportement. La progression des habiletés est évaluée et utilisée pour déterminer si d'autres sous-tâches doivent être visées.
Maintenir les comportements.	L'élève poursuit la tâche qui lui a été confiée.	Chaque fois qu'un élève détourne son attention de la tâche à accomplir et se fâche parce que ses camarades terminent avant lui, on lui apprend systématiquement des techniques de relaxation et on le guide, p. ex., en respirant profondément afin de se concentrer sur sa tâche.
Généraliser ou transférer le comportement.	L'élève utilise une habileté donnée dans une autre situation ou un autre contexte.	Le façonnement et les renforcements sont utilisés pour encourager graduellement et systématiquement l'utilisation à la récréation de techniques autocalmantes qui sont efficaces en classe. Les données sont collectées pour suivre l'utilisation et l'efficacité des techniques autocalmantes à d'autres endroits.
Réduire ou restreindre les situations au cours desquelles le comportement se produit.	L'élève utilise moins fréquemment un vocabulaire inapproprié.	Grâce à l'utilisation de la formation par essais distincts et des renforcements, l'élève apprend à remplacer des mots inappropriés par un vocabulaire plus convenable. On prend note des termes utilisés en remplacement et on suit les messages-guides requis.

- Etape 2 : Renforcement parce que l'élève se rapproche du groupe;
- Etape 3 : Renforcement parce que l'élève se tient debout au milieu du groupe;
- Etape 4 : Renforcement parce que l'élève s'assoit avec le groupe.

L'ACA peut être utilisée pour comprendre et modifier le comportement et enseigner de nouvelles habiletés de diverses manières.

But de l'ACA	Résultat escompté	Exemples de méthodes utilisées pour modifier les comportements et les habiletés
Accroître les comportements positifs.	L'élève adopte des comportements appropriés.	Pour renforcer son comportement, l'élève est autorisé à choisir une activité qu'il aime bien après avoir exécuté l'activité. Les données sont collectées afin d'évaluer les comportements visés et de noter les renforcements.
Enseigner de nouvelles habiletés.	L'élève acquiert des habiletés motrices (p. ex., apprend à lancer un ballon).	Des instructions étape par étape fondées sur une analyse systématique des tâches sont fournies au moyen du modelage et de l'enchaînement prospectif. On félicite l'élève pour renforcer le comportement. La progression des habiletés est évaluée et utilisée pour déterminer si d'autres sous-tâches doivent être visées.
Maintenir les comportements.	L'élève poursuit la tâche qui lui a été confiée.	Chaque fois qu'un élève détourne son attention de la tâche à accomplir et se fâche parce que ses camarades terminent avant lui, on lui apprend systématiquement des techniques de relaxation et on le guide, p. ex., en respirant profondément afin de se concentrer sur sa tâche.
Généraliser ou transférer le comportement.	L'élève utilise une habileté donnée dans une autre situation ou un autre contexte.	Le façonnement et les renforcements sont utilisés pour encourager graduellement et systématiquement l'utilisation à la récréation de techniques autocalmantes qui sont efficaces en classe. Les données sont collectées pour suivre l'utilisation et l'efficacité des techniques autocalmantes à d'autres endroits.
Réduire ou restreindre les situations au cours desquelles le comportement se produit.	L'élève utilise moins fréquemment un vocabulaire inapproprié.	Grâce à l'utilisation de la formation par essais distincts et des renforcements, l'élève apprend à remplacer des mots inappropriés par un vocabulaire plus convenable. On prend note des termes utilisés en remplacement et on suit les messages-guides requis.

Les méthodes d'ACA utilisées dans les programmes d'enseignement devraient être variées, en fonction des points forts et des besoins de chaque élève, et des types de comportements et d'habiletés qui doivent être enseignés. Certains élèves peuvent avoir besoin d'intégrer de manière intensive certaines des stratégies susmentionnées à leur programme, tandis que d'autres n'auront besoin d'utiliser l'ACA que comme une approche pédagogique dans des cas très limités et précis. Les points forts et les besoins de chaque élève doivent être analysés afin de déterminer les objectifs d'apprentissage et les méthodes pédagogiques spécifiques requises et les plus appropriées.

L'usage efficace des méthodes d'ACA nécessite la collaboration entre les parents, les éducatrices et éducateurs et d'autres professionnels concernés afin de déterminer les buts appropriés et les stratégies nécessaires pour les atteindre. Grâce aux efforts concertés, on peut transférer de nouveaux comportements et habiletés à divers environnements et situations.

Enseignement aux élèves atteints de troubles du spectre autistique

OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :
44. Dix recommandations

C'est en intégrant diverses approches qu'on peut élaborer des programmes qui produisent les meilleurs résultats pour les élèves. Les programmes d'enseignement destinés aux élèves atteints de TSA sont établis à l'aide d'un processus de consultations et de collecte de renseignements afin de déterminer le profil d'apprentissage de chaque élève. Pour beaucoup d'élèves atteints de TSA, le programme d'enseignement le plus approprié comprend divers objectifs d'apprentissage fondés sur le curriculum de l'Ontario auxquels on aura apporté des adaptations ou des modifications selon le cas, ainsi que des objectifs différents pour appuyer l'acquisition d'habiletés en communication, d'habiletés comportementales et sociales, ainsi que des habiletés utiles pour se débrouiller dans la vie quotidienne. Les élèves atteints de TSA ont des profils d'apprentissage différents, et une seule méthode ou un seul programme ne conviendra pas à tous.

CONSEILS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

De plus en plus de recherches indiquent que les considérations suivantes sont très importantes dans la méthode d'enseignement utilisée pour les élèves ayant des besoins particuliers *(y compris ceux atteints de TSA)* :

- L'enseignement d'une compétence doit avoir ***une durée et une intensité suffisantes*** pour permettre un apprentissage adéquat et permettre l'application de la compétence à de nouvelles situations.
- Les élèves ayant des besoins particuliers bénéficient du ***réinvestissement*** de concepts et d'habiletés importantes.
- Les élèves ayant des besoins particuliers ont besoin d'une ***pratique guidée*** pour les aider à combler les lacunes de leurs connaissances, et ont besoin d'enseignement explicite sur la manière d'appliquer ce qu'ils ont appris à de nouvelles situations.
- Le personnel enseignant doit adapter son ***langage*** (oral et écrit).
- L'enseignement doit ***intégrer les habiletés fondamentales et les processus de niveau supérieur*** pour que les élèves puissent appliquer leurs connaissances et leurs habiletés.
- Les élèves bénéficient d'un enseignement clair et organisé qui ***établit des liens évidents*** entre le contenu déjà appris et le contenu à l'étude.

(ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005a)

Compétences en littératie

Lecture

Beaucoup d'élèves atteints de TSA ont d'excellentes habiletés visuelles et souvent apprennent à lire plus facilement en utilisant l'approche globale plutôt que par une méthode syllabique plus traditionnelle. Les mots entiers connus et qui sont significatifs pour les élèves sont habituellement plus faciles à apprendre que les mots non familiers. Au début du processus d'apprentissage de la lecture, il est capital d'aider les élèves à avoir confiance en soi.

Si la connaissance de l'alphabet et les associations entre le son et les symboles sont habituellement considérés comme des habiletés préalables nécessaires à l'apprentissage de la lecture, un grand nombre d'élèves atteints de TSA ont souvent de la difficulté à développer ces habiletés (Mirenda, 2003). Certains élèves sont capables de réciter les lettres de l'alphabet et le son des lettres par cœur, sans toutefois pouvoir décoder les mots avec aisance. La facilité avec laquelle l'élève lit influera sur sa capacité de compréhension du message des mots. Si un élève a besoin de prêter plus d'attention cognitive à un processus de décodage difficile, il est possible qu'il ne comprenne pas bien ce qu'il lit.

Certains élèves sont plus aptes à comprendre et à apprendre les composantes phonétiques des mots après avoir appris à lire au moyen de l'approche globale, en commençant par apprendre le mot dans son entier puis à le décomposer. Il est important de noter que si certains élèves ont de la difficulté à manipuler les représentations symboliques des sons, ils peuvent quand même être aptes à reconnaître et à comprendre des mots et à acquérir des habiletés phoniques.

Au fur et à mesure que l'élève apprend de nouveaux mots, il est essentiel qu'il participe à des activités au cours desquelles les mots sont utilisés dans des contextes familiers. L'élève doit s'exercer à construire des phrases afin de comprendre comment les mots sont structurés pour exprimer sa pensée et ses besoins, et comment les pronoms, les articles et les prépositions sont utilisés en contexte. Des exercices quotidiens de construction de phrases permettront aux élèves de comprendre la grammaire et d'apprendre la structure

du langage. Ces exercices servent également à faire comprendre aux élèves que la répétition et la construction de phrases font partie de leurs tâches quotidiennes.

Il est important de noter que ce n'est pas parce que certains élèves ne lisent pas à haute voix qu'ils ne savent pas lire et ne comprennent pas des mots et des phrases complexes. Il faut fournir à l'élève différentes possibilités de donner la preuve de ses capacités de lecture. Par exemple :

- *L'élève qui ne répond pas lorsqu'on lui demande de lire un passage à haute voix est parfois capable de choisir des images et de les associer à des mots ou à des phrases.*
- *Des signes manuels peuvent être associés à des mots imprimés et utilisés par les élèves qui ne s'expriment pas verbalement ou ont de la difficulté à s'exprimer pour indiquer qu'ils reconnaissent des mots.*

Il est essentiel que les élèves apprennent à reconnaître et à lire des mots dans toutes les matières du curriculum. La lecture ne peut pas être confinée aux périodes de lecture, car elle est une composante essentielle de chaque matière. Le vocabulaire propre à une matière devrait être enseigné comme l'une des composantes de participation dans le curriculum. On devrait déterminer le vocabulaire clé se rapportant à un thème ou à une unité, puis on devrait le revoir et le renforcer afin d'aider les élèves à transférer leur reconnaissance des mots. Les mots-clés peuvent être inscrits dans un dictionnaire personnel, un journal ou un cahier à thèmes, p. ex., *Mes mots scientifiques*, et au besoin, associés à des images afin que le concept visuel soit relié au mot imprimé.

CONSEILS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Les stratégies suivantes contribuent à renforcer les compétences en littératie :

- Au fur et à mesure que les élèves apprennent et reconnaissent les mots, ajoutez-en de nouveaux peu à peu, en passant graduellement des noms des gens, des objets et des lieux d'intérêt au vocabulaire associé au curriculum et à l'environnement.
- Utilisez des activités, des jeux et des logiciels pour développer et renforcer la connaissance des lettres, de la phonétique et de la relation entre les graphèmes et les phonèmes.
- Fournissez aux élèves des logiciels d'appui du cours d'écriture (p. ex., prédiction des mots, traitement des mots).
- Fournissez des contenus et des histoires qui intéressent les élèves afin de renforcer le vocabulaire visuel.
- Prévoyez des lectures répétées des textes qui leur sont familiers afin d'augmenter leur capacité d'élocution et de compréhension.
- Incluez des activités qui mettent en valeur le lien entre les mots (p. ex., jeux de rimes, familles de mots, tri de mots).
- Donnez des explications claires sur les « règles » de décodage en orthographe. Encouragez l'usage de l'apprentissage par cœur pour écrire des mots correctement ainsi que les tentatives d'utiliser les associations de sons et symboles. Procurez-leur des occasions régulières de s'exercer.
- Utilisez les compétences en littératie pour développer et renforcer d'autres habiletés, telles que les habiletés en communication et les habiletés sociales (p. ex., un système parlant de traitement de textes « lit » à la classe une histoire écrite par l'élève).

Les élèves atteints de TSA ont souvent des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent. Bien que certains élèves acquièrent un vocabulaire de lecture important grâce à la méthode de reconnaissance des mots entiers ou parce qu'ils ont une grande capacité de décodage des mots qu'ils ne connaissaient pas, ils risquent de ne pas être capables de comprendre ceux qu'ils arrivent à lire. Les élèves liront et comprendront mieux si le vocabulaire et les histoires leur sont familiers et les intéressent. Au début, lorsque les élèves commencent à lire, des histoires portant sur la vie de la famille, les animaux familiers, les personnages de télévision préférés et autres thèmes similaires seront beaucoup plus pertinentes que des histoires se rapportant à des choses, des gens et des endroits qu'ils ne connaissent pas.

Beaucoup d'élèves atteints de TSA ont de la difficulté à percevoir et à comprendre les enchaînements. C'est cette difficulté à établir la causalité et à faire des inférences et des prédictions qui entrave le niveau de compréhension de ces élèves. Cette difficulté peut

s'appliquer aux habiletés d'enchaînement dans la vie quotidienne et dans la lecture de textes de fiction et de non-fiction. Des activités qui font appel à une série d'images présentées de façon séquentielle pour créer une histoire ou à des cartes à jumeler aideront les élèves à acquérir des habiletés qui leur permettront de percevoir, de comprendre et de créer des enchaînements. Des images que l'élève connaît bien, par exemple, des photos de lui ou de ses camarades participant à des activités qui l'intéressent, produiront les meilleurs résultats. Les illustrations provenant des lectures peuvent être utilisées pour aider l'élève à enchaîner les événements et l'information.

Écriture

Si certains élèves atteints de TSA savent écrire en script et en cursif, nombreux sont ceux qui ont de la difficulté dans les tâches écrites en raison de difficultés de motricité fine. Les problèmes liés à la coordination visuo-manuelle et aux mouvements de motricité fine requis dans les activités d'écriture peuvent être extrêmement frustrants et déconcentrer l'élève qui ne se soucie plus du contenu pour se soucier uniquement de l'acte manuel d'écriture. Les difficultés en écriture sont considérées aujourd'hui comme l'une des entraves les plus importantes à la participation des élèves atteints de TSA aux activités scolaires (Simpson, 2007).

Il existe de nombreux moyens par lesquels on peut utiliser la technologie pour résoudre et pallier les difficultés que les élèves ont en écriture. Si les problèmes de motricité fine empêchent l'élève de participer aux activités scolaires, il convient alors de recourir à une technologie d'aide.

Les claviers, systèmes de traitement de textes et logiciels d'écriture facilitent le processus d'écriture pour de nombreux élèves atteints de TSA. Il est très important que les élèves apprennent à se servir d'un clavier, et l'ordinateur peut considérablement aider de nombreux élèves atteints de TSA. Enseignez et encouragez les élèves à apprendre à utiliser le clavier comme un instrument d'écriture. Il s'agit d'une adaptation raisonnable qui permet de pallier les difficultés de motricité souvent associées aux TSA. Si apprendre à écrite en lettres moulées peut être un exercice utile pour de nombreux élèves, lorsque les difficultés qu'un élève a

à écrire entravent sa capacité à démontrer ses connaissances et se traduisent par des problèmes de comportement, l'utilisation du clavier devient une alternative viable.

Souvent, les ergothérapeutes interviennent auprès d'élèves atteints de TSA et fournissent des évaluations et des renseignements sur les habiletés de motricité fine et d'écriture de l'élève. Les ergothérapeutes peuvent recommander des stratégies, des ressources et des adaptations susceptibles d'aider l'élève qui a des difficultés de motricité fine et d'écriture. Comme pour les autres habiletés, il est essentiel de mettre l'accent sur les points forts de l'élève et de déterminer les habiletés et les méthodes qui lui seront le plus utiles à l'avenir.

CONSEILS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Outre les instruments d'écriture, certaines stratégies peuvent aider les élèves atteints de TSA dans leurs activités d'écriture, à savoir :

- Tests de closure;
- Réponses à choix multiples (p. ex., les élèves désignent la réponse correcte);
- Scribe;
- Copies-types (p. ex., échantillons d'un travail qui démontrent les attentes de la tâche);
- Réduction de la durée des réponses écrites ou de leur nombre;
- Division des tâches écrites en parties gérables qui se concentrent sur une section à la fois;
- Supports visuels ou organisateurs graphiques appuyant une tâche écrite (p. ex., séquence d'images faisant partie d'une histoire);
- Banque de mots-clés ou de mots fréquemment utilisés;
- Exercice qui consiste à préciser les éléments essentiels d'une tâche dans un format clairement décrit.

Lorsque les tâches sont clairement expliquées et adaptées ou modifiées selon les besoins, de nombreux élèves atteints de TSA sont mieux en mesure de participer.

Mathématiques

De nombreux élèves atteints de TSA ont des difficultés à participer aux mathématiques. Cela peut s'expliquer de plusieurs manières :

- Bien que de nombreuses notions mathématiques puissent être démontrées au moyen d'exemples visuels, elles s'accompagnent souvent d'explications verbales complexes.
- Les mathématiques ont un vocabulaire et une terminologie qui leur sont propres, et la précision de l'enseignement et les termes utilisés peuvent varier d'un enseignant à l'autre.
- La terminologie mathématique peut être très complexe et présenter certaines difficultés pour des élèves qui ont déjà du mal à utiliser la terminologie des interactions quotidiennes.
- Outre les expressions verbales, orthographiques et représentationnelles des chiffres, il y a aussi la représentation symbolique sous forme de valeurs numérales.
- Les opérations mathématiques sont habituellement effectuées à l'aide d'un crayon. De nombreux élèves atteints de TSA ont des difficultés de motricité fine et du mal à apprendre à former les chiffres et à les écrire.

Les élèves atteints de TSA seront probablement mieux en mesure de comprendre et de participer à des activités de mathématiques après avoir compris et acquis les capacités suivantes :

- apparier certains objets selon divers critères (p. ex., forme, type d'objet et couleur);
- trier ou séparer les objets selon des critères déterminés à l'avance (couleur, forme), pour apprendre à déterminer des critères de manière autonome;
- utiliser des matériaux concrets, les sons, les lignes, etc. pour copier, élargir et créer des dessins de plus en plus complexes.

Voici quelques stratégies importantes pour renforcer la compréhension des mathématiques et faciliter la participation :

- Isoler et illustrer un exemple visuel simple et clair de chaque notion mathématique. Réunir ces exemples dans un classeur afin que l'élève puisse les étudier régulièrement.
- Créer un dictionnaire personnel de termes mathématiques pour l'élève. Il est important que les élèves sachent lire et parler le langage des processus mathématiques.
- Certains élèves atteints de TSA sont incapables de garder leur attention sur une notion tout au long de la période d'enseignement. Il pourrait être utile de diviser la période en plusieurs sections. Cela facilitera également l'examen et le renforcement de certains aspects ou notions de mathématiques.
- Utiliser une gamme de matériel de manipulation comme élément courant d'enseignement afin de permettre aux élèves de transférer les notions à toutes les matières.
- Si une élève ou un élève a de la difficulté à écrire les chiffres, lui offrir une autre méthode. Des timbres de chiffres ou des opérations sur l'ordinateur peuvent aider l'élève à mieux participer.
- Puisque de nombreux élèves aiment se servir de l'ordinateur, dans la mesure du possible ou quand c'est approprié, obtenez des logiciels mathématiques qui contiennent des supports visuels expliquant clairement et démontrant les notions.
- Donner aux élèves la possibilité de répondre au moyen d'un format à choix multiples. Désigner la bonne réponse du doigt peut contribuer à l'exactitude de la réponse.

Souvent, lorsque les élèves passent à une année d'études supérieure, ils ont de la difficulté à montrer et à expliquer les étapes de leur travail. Beaucoup d'élèves atteints de TSA sont capables de résoudre des équations très rapidement et d'écrire la réponse sans montrer toutes les étapes intermédiaires de leur processus de résolution. Cela peut être une indication des difficultés de l'élève en matière de motricité fine et de l'absence de dialogue intérieur dans la résolution du problème.

Certains élèves ont de la difficulté à expliquer verbalement comment ils ont résolu le problème. Cette difficulté fait partie de l'aspect du traitement du langage associé aux TSA. Lorsque cela se produit, il est important de définir les attentes s'appliquant à l'élève et les mesures prises pour remédier aux difficultés. Il peut être nécessaire d'appliquer le processus d'évaluation avec des critères différents ou modifiés.

Alors que certains élèves atteints de TSA sont capables de comprendre les notions mathématiques associées à leur niveau d'étude, pour beaucoup, il faudra apporter d'importantes adaptations ou modifications aux programmes. Des décisions devront être prises en ce qui a trait aux composantes essentielles de leur programme et à leur participation aux mathématiques.

Lorsqu'un élève passe à une nouvelle année d'études, il est essentiel de faire un inventaire de ses habiletés et d'étudier attentivement le plan d'enseignement individualisé de l'année précédente. Les renseignements contenus dans le plan ainsi que les habiletés répertoriées peuvent former la base du programme de l'élève. Toutefois, si après de nombreuses années de travail, l'élève n'est toujours pas capable de maîtriser un domaine particulier, cela signifie qu'il n'est peut-être pas prêt à comprendre ces concepts. Il peut être plus important de se concentrer sur d'autres domaines qui correspondent mieux à son expérience et à ses capacités fonctionnelles. Par exemple, l'élève sera peut-être plus physiquement et mentalement apte à apprendre à utiliser une calculatrice plutôt qu'à réciter les tables de multiplication.

Devoirs

Beaucoup d'élèves atteints de TSA ont du mal à faire leurs devoirs à la maison, surtout dans les années d'études plus avancées où les attentes sont plus complexes. Les raisons en sont multiples, à savoir :

- Beaucoup d'élèves ont de la difficulté à transférer leurs connaissances et capacités d'un environnement à l'autre. Ce que les élèves sont capables de faire à l'école dans des circonstances particulières, ils risquent de ne pas pouvoir le reproduire à la maison.
- Malgré les aide-mémoire écrits sur les attentes concernant les tâches, certains élèves oublient ou ne savent pas ce qu'ils doivent faire.
- Le vocabulaire utilisé par les parents peut différer du vocabulaire de l'enseignante ou de l'enseignant. Cela peut entraîner de grandes difficultés aussi bien pour les parents que pour l'élève.
- L'élève peut travailler beaucoup plus lentement à la maison en raison des distractions et de son envie de faire autre chose.

- À la fin de la journée, les élèves sont souvent épuisés, car ils ont dépensé beaucoup d'énergie pour rester attentifs, contrôler leur comportement et participer aux tâches. De retour à la maison, ils n'ont peut-être plus l'énergie ou la capacité d'attention nécessaires pour faire leurs devoirs.

S'il est utile pour les élèves d'avoir des devoirs à faire, la question des devoirs doit être longuement discutée entre l'enseignante ou l'enseignant et les parents. Le transfert des capacités entre la maison et l'école est un but important pour les élèves. Toutefois, la *qualité de la vie familiale* est très importante et les enfants ne doivent pas consacrer tout leur temps aux devoirs.

CONSEILS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Voici quelques stratégies pour transformer les devoirs à faire à la maison en expérience positive :

- Réduire le nombre de questions;
- Modifier l'exercice d'écriture (p. ex., réponses plus courtes, réponses générées par ordinateur);
- Regarder une histoire sur vidéo;
- Observer une série de tâches présentées sur vidéo ou au moyen du modelage ou d'une démonstration;
- Écouter une histoire;
- Faire un dessin (s'il y a lieu);
- Jouer à des jeux (p. ex., jeux de cartes) afin de renforcer les habiletés en mathématiques et les habiletés sociales;
- Prévoir des périodes d'étude à l'école pour aider les élèves à faire leurs devoirs.

Ensemble, les parents et les enseignantes et enseignants peuvent trouver la meilleure approche pour faciliter la tâche des devoirs à faire à la maison. Le mot-clé est *équilibre*.

3 COMMUNICATION ET COMPORTEMENT

Le développement de compétences en communication, d'habiletés sociales et de comportements appropriés est une composante importante du processus d'enseignement et d'apprentissage. Chaque élève est différent et a des besoins uniques.

DANS CE CHAPITRE :

Gestion des comportements

Gérer les comportements difficiles 72
Pratiques efficaces de gestion du comportement 74

Communication

Problèmes de communication associés aux TSA 81
Stratégies pour développer et améliorer les habiletés en communication 83

Habiletés sociales

Développement des habiletés sociales chez les élèves atteints de TSA 92
Fondement de l'enseignement des habiletés sociales 96
Stratégies pour faciliter la compréhension sociale 101

À propos du syndrome d'Asperger

Défis associés au syndrome d'Asperger 106
Stratégies pour développer et améliorer les habiletés 110

Gestion des comportements

Gérer les comportements difficiles

Les anomalies concernant les habiletés de communication et les habiletés sociales font partie des principales caractéristiques des TSA. De plus, ces habiletés sont indissociables du comportement. Les graves problèmes de comportement que certains élèves manifestent (p. ex., caprices, agressivité, destruction et automutilation) peuvent être liés à leur niveau de fonctionnement et aux difficultés que ces élèves ont à communiquer, à s'adapter au changement et à comprendre les situations sociales. Les problèmes de communication, sociaux, émotionnels et comportementaux de ces élèves sont très divers. Pour bien apprendre et participer à la vie de la salle de classe, certains élèves ont besoin qu'on les aide à apprendre à se comporter de manière appropriée à cause de problèmes médicaux, émotionnels, physiques ou cognitifs, ainsi que des difficultés de perception ou sensorielles.

Tout ce que fait un élève représente un comportement. Certains comportements sont efficaces. Ils répondent aux besoins de l'élève, sont compris et sont jugés comme étant appropriés par les autres et traduisent l'interaction de l'élève avec son environnement. D'autres comportements ne sont pas efficaces, mais ils ont lieu, car c'est la seule manière dont l'élève est capable d'interagir avec l'environnement ou d'exprimer ses besoins.

Un grand nombre des comportements difficiles manifestés par les élèves atteints de TSA sont des moyens pour eux :

- d'obtenir quelque chose (p. ex., objet désiré, attention);
- de modifier l'environnement (p. ex., accroître le niveau de stimulation, passer à une activité préférée);
- d'échapper à l'environnement (p. ex., quitter une situation stressante).

Les comportements ont une fonction de communication. Pour gérer le comportement des élèves atteints de TSA, il faut reconnaître le message derrière le comportement et y répondre.

Pour bien gérer un comportement, il ne suffit pas de tenir compte seulement du comportement – de ce que fait l'élève – il faut aussi en connaître la raison. Si on se concentre uniquement sur ce que l'élève fait afin qu'il cesse de se comporter de la sorte, on constatera probablement un autre comportement, car la raison sous-jacente n'aura pas été réglée. Il ne faut pas oublier que les comportements inappropriés sont souvent une réaction à quelque chose qui s'est produit dans l'environnement de l'élève, et que le comportement est pour l'élève un moyen d'exprimer un besoin plutôt qu'un acte d'agression ou un comportement négatif délibéré.

Il n'est pas toujours facile pour le personnel scolaire et les parents de gérer les comportements de certains élèves atteints de TSA et cela peut être très stressant. Certains comportements, comme les actes de vandalisme, les agressions physiques, l'automutilation et les caprices, sont le résultat du processus de développement des habiletés sociales et éducationnelles appropriées et peuvent influer sur ce processus. Les élèves qui manifestent de tels comportements sont souvent exclus et tenus à l'écart (National Research Council, 2001).

Divers facteurs, dont les suivants, peuvent influer sur les décisions concernant les stratégies de gestion efficaces.

1. *Les définitions des problèmes de comportement sont variables*
Ce qui peut être défini comme un problème de comportement varie en fonction des circonstances. Par exemple, l'élève, l'enseignante ou l'enseignant et l'environnement, tous jouent un rôle déterminant dans le fait que le comportement soit acceptable ou non. Les adultes abordent souvent la question du comportement selon leur point de vue et expérience, et les circonstances actuelles. Ces considérations ont une influence sur l'acceptation, la tolérance, les règles internes et les attentes établies pour l'élève. Par conséquent, toutes les personnes concernées appréhenderont la situation différemment, compte tenu de certains facteurs comme :

- les expériences personnelles vécues pendant l'enfance;
- les antécédents culturels;
- les politiques scolaires;
- les liens qui existent entre la personne et l'élève.

2. Le comportement dépend de l'élève et de la situation
Il est souvent difficile de déterminer la façon dont on peut concilier les besoins uniques de l'élève et les attentes en matière de comportement. Par exemple, les attentes et les réactions à l'égard d'un élève qui n'est pas conscient de l'incongruité d'un comportement précis seraient différentes de celles à l'égard d'un élève qui en a conscience. De la même manière, les facteurs comme l'âge de l'élève et les comportements de l'élève dans d'autres situations ou cadres influent sur notre décision de ce que nous considérons comme un comportement acceptable.

Pratiques efficaces de gestion du comportement

Processus de gestion des comportements difficiles

La gestion des comportements difficiles des élèves atteints de TSA exige un processus concerté de résolution des problèmes en équipe avec les parents et d'autres personnes qui interagissent avec l'élève. Il est indispensable que l'équipe étudie la façon dont l'élève se comporte dans diverses situations et la manière de gérer les comportements qui surviennent dans divers cadres et circonstances pendant la journée. Il est également important que tous les membres de l'équipe agissent de manière identique en ce qui a trait aux attentes et aux réactions planifiées.

Une stratégie de soutien efficace, par exemple, consiste à aider l'élève à apprendre à utiliser un moyen différent de communiquer des sentiments qui, par le passé, se sont traduits par des problèmes de comportement. On peut enseigner à l'élève à utiliser des mots, des gestes ou des supports visuels précis (p. ex., des images) pour identifier et communiquer les sentiments, de manière à réduire ou à remplacer les comportements perturbateurs. Les stratégies de soutien contribuent à prévenir les problèmes et permettent aux élèves d'apprendre des moyens plus efficaces et plus appropriés d'interagir avec l'environnement.

Les principes et les stratégies d'ACA, comme il a été expliqué précédemment dans le présent guide, offrent une approche efficace de gestion des comportements difficiles des élèves atteints de TSA. Le but est d'évaluer et de surveiller les comportements au fil du temps afin de déterminer l'objectif du comportement visé (pour l'élève) et de modifier le comportement (en l'accentuant ou en l'atténuant) au moyen de mesures d'intervention.

Des plans de soutien doivent être mis en place pour gérer des comportements difficiles. Un plan de soutien efficace :

- sera fondé sur une analyse et une évaluation du comportement fonctionnel de l'élève;
- mettra l'accent sur l'élève individuel;
- comprendra des méthodes pour enseigner des comportements différents du comportement problématique;
- comprendra des stratégies visant à modifier les environnements et les méthodes pédagogiques le plus souvent associés au problème.

Une gestion efficace des comportements est un processus permanent composé d'étapes bien définies. Cela commence par une évaluation du comportement fonctionnel, un processus systématique visant à voir au-delà du comportement de l'élève et à déterminer sa fonction ou son objectif. On tient compte des résultats de cette évaluation pour élaborer un plan de soutien et identifier des comportements différents pour l'élève ainsi que des stratégies pour réduire ou remplacer les comportements inefficaces. Finalement, on met en place un processus de suivi afin de suivre les progrès et de déterminer les changements à apporter.

Évaluation du comportement fonctionnel

Étape 1 : Définir les comportements visés

Il faut collecter des renseignements afin de déterminer et de décrire avec précision les comportements problématiques et difficiles. Ces renseignements contribuent à déterminer la fréquence à laquelle le comportement visé survient et les changements qui pourront survenir au fil du temps. Il faut envisager d'utiliser diverses méthodes de collecte des données afin d'établir une image globale du comportement et d'assurer que les comportements ont été observés, évalués et inscrits avec exactitude.

On peut recueillir des renseignements sur les antécédents de l'élève, en interrogeant l'élève, les parents, le personnel enseignant ou d'autres personnes qui interagissent avec l'élève et possèdent des renseignements précieux sur les types de comportement manifestés par l'élève en classe et dans d'autres situations et circonstances. Les antécédents peuvent comprendre également des renseignements actuels et antérieurs contenus dans le bulletin scolaire de l'élève, p. ex., les antécédents scolaires et les résultats des évaluations de l'élève.

Des données peuvent être collectées indirectement, par le biais d'entretiens ou dans le dossier de l'élève, et directement par le biais d'observations. La collecte de données sur un comportement particulier permet d'obtenir des renseignements importants, qu'il s'agisse de savoir :

- où le comportement se produit (et ne se produit pas);
- quand il se produit (et ne se produit pas);
- qui est habituellement présent quand le comportement se produit (et ne se produit pas);
- à quelle fréquence il se produit et sa durée;
- ce qui se passe d'autre dans l'environnement;
- la réaction de l'élève aux conséquences du comportement.

Voir chapitre 4 :
47. Évaluations du comportement
48. Feuille de suivi du comportement
49. Liste de vérification de la fréquence d'un comportement

L'observation est un outil efficace pour collecter des renseignements sur les comportements. Idéalement, il faudrait observer l'élève dans toutes sortes de cadres et de situations, y compris des cadres structurés et non structurés. Les observations peuvent être prises en note de manière anecdotique ou structurée (au moyen de graphiques ou de diagrammes de dispersion). On peut créer un tableau de collecte de données (voir l'exemple ci-dessous) pour surveiller les comportements et les situations et déterminer certains facteurs, comme l'heure de la journée ou les activités, qui peuvent affecter le comportement de l'élève.

	Période 1	Période 2	Déjeuner	Période 3	Période 4
Comportement A	✓✓✓✓✓	✓✓	✓	✓✓✓✓	✓✓✓✓ ✓✓✓✓
Comportement B	✓✓✓	✓✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓✓ ✓✓✓

Il peut s'avérer utile de mettre au point des échelles de notation pour suivre l'intensité d'un comportement. On peut utiliser des échelles de notation pour comparer ce que les autres perçoivent du comportement et pour suivre les changements au fil du temps. Voici un exemple d'échelle de notation :

- **1** = Perturbe légèrement ses voisins
- **3** = Perturbe modérément les autres élèves dans la classe
- **5** = Perturbe considérablement les autres classes

Voir chapitre 4 :
50. Tableau ACC
51. Analyse ACC

Il est important de déterminer les facteurs environnementaux qui entraînent ou accroissent la probabilité du comportement difficile. Une méthode de collecte des données telle que la méthode ACC (antécédent – comportement – conséquence) permet de déterminer les types de comportement et les facteurs qui peuvent servir à prédire les comportements inquiétants.

La méthode ACC est une méthode simple mais efficace utilisée pour collecter des renseignements sur les comportements d'un élève. Cette méthode facilite la réflexion sur ce qui se produit et l'observation du comportement dans le contexte de l'événement global, et non de l'action spécifique. On utilise un tableau semblable au suivant :

- **Antécédent :** ce qui précède le comportement problématique
- **Comportement :** façon dont l'élève agit
- **Conséquence :** ce qui se produit après le comportement

Antécédent	Comportement	Conséquence
(11 h 00) Jean est assis parterre dans la bibliothèque avec ses camarades; il regarde un livre. L'enseignante demande aux élèves de ranger les livres et de commencer leurs activités de mathématiques.	Jean regarde l'enseignante puis lance le livre sur un camarade.	Jean est renvoyé de la classe et conduit au bureau de la direction.
(11 h 15) Jean entre dans la classe pendant que les élèves font leurs activités de mathématiques.	Jean prend la boîte des activités de mathématiques qui se trouve sur la table et la lance par terre.	Jean est renvoyé de la classe et reconduit au bureau de la direction.

La méthode ACC peut être utilisée pour surveiller et comparer les renseignements concernant les types de comportement et les relations qui peuvent s'établir entre les comportements d'un élève et d'autres facteurs tels que les activités, le moment de la journée et le cadre. Elle peut être un outil utile pour déterminer les facteurs qui ont un effet sur le comportement, comme les facteurs environnementaux et les facteurs propres à l'élève. Par exemple, les comportements qui surviennent lorsque l'élève a faim ou se trouve dans une salle bondée peuvent être documentés, afin de déterminer si ces facteurs influent sur le comportement de l'élève. Compte tenu des renseignements fournis dans le tableau ci-dessus, on peut en déduire que le comportement de Jean semble être associé à un désir d'éviter les activités de mathématiques et que son renvoi au bureau de la direction peut s'avérer un renforcement involontaire.

Voir chapitre 4 : 52. Fonctions du comportement

Étape 2 : Analyser les données pour établir une hypothèse au sujet de la fonction du comportement

Après avoir collecté les données, l'étape suivante consiste à analyser tous les renseignements afin de déterminer la raison du comportement difficile et l'objectif ou la « fonction » du comportement. En ce qui concerne l'exemple susmentionné, il faudra étudier les renseignements sur Jean recueillis auprès de diverses sources, ses comportements et les résultats des observations des comportements qu'il manifeste à diverses heures de la journée et lors de diverses activités.

Voici quelques exemples de questions qu'il convient de se poser lorsqu'on analyse les renseignements relatifs aux comportements d'un élève :

- Quel est le comportement problématique? Est-il nouveau ou insolite?
- Quelle est la fréquence du comportement?
- Se produit-il selon un modèle régulier (moment de la journée, activité, milieu, auditoire)?
- Que se passe-t-il juste avant le comportement?
- Que se passe-t-il après le comportement? Les réactions des autres sont-elles toujours les mêmes ou y a-t-il des conséquences?
- Comment l'élève réagit-il aux conséquences de son comportement ou aux réactions des autres? Modifie-t-il sa façon de se comporter (en fréquence ou en intensité)?
- Quel est l'objectif visé (obtenir quelque chose ou éviter une activité)?

Exemple d'hypothèse

Lorsqu'on demande à Jean de faire des activités de mathématiques, il lance des objets pour éviter de faire ce qu'on lui demande. Ce comportement se produit le plus souvent lorsque la pause de midi est proche.

Il convient d'étudier systématiquement et d'analyser tous les renseignements qui ont été collectés afin d'établir une hypothèse sur le but du comportement de l'élève. L'hypothèse doit être énoncée sous forme de déclaration claire contenant les éléments suivants :

Quand [antécédent] l'élève [action inappropriée] afin de [ce qui est obtenu ou évité]. Les probabilités pour que cela se produise augmentent si [autres facteurs déclencheurs…]

Étape 3 : Procéder à une analyse fonctionnelle afin de tester l'hypothèse

Une analyse fonctionnelle est un processus systématique dans le cadre duquel les antécédents et les conséquences sont modifiées pour élaborer ou confirmer l'hypothèse au sujet de la fonction du comportement. Par exemple, dans le cas de Jean, nous entamerons un processus systématique afin d'essayer ce qui suit pour tester l'hypothèse relative à son comportement :

- proposer à Jean d'autres activités durant la période;
- prévoir les activités de mathématiques plus tôt dans la matinée ou juste après le déjeuner;
- permettre à Jean de prendre une pause ou de faire une petite promenade dans le couloir avant les activités de mathématiques;
- diversifier le type d'activités de mathématiques et les niveaux de difficulté;
- si Jean lance un objet en réaction aux activités de mathématiques, il reste dans la classe et doit faire ce qui est attendu de lui.

Selon les antécédents et les conséquences, on peut décider de modifier l'hypothèse initiale au sujet du comportement de l'élève. Par exemple, si Jean continue de lancer des objets lorsque d'autres activités sont proposées durant cette période, l'hypothèse suivante peut être établie : *Lorsqu'on propose des activités de groupe à Jean, il lance des objets afin d'échapper aux activités. Il se comporte ainsi surtout avant l'heure du déjeuner.*

Voir chapitre 4 :
53. Plan d'intervention visant un comportement positif

Étape 4 : Élaborer un plan de soutien

Une fois l'hypothèse relative à l'objectif d'un comportement établie, on peut élaborer un plan de soutien pour résoudre le problème, fondé sur les observations et analyses antérieures. Le plan de soutien doit être individualisé et décrire clairement ce qui sera fait pour réduire le comportement inapproprié.

Le plan de soutien vise à :
- régler la raison sous-jacente du comportement;
- remplacer le comportement inapproprié par un comportement approprié visant le même objectif;
- réduire ou éliminer le comportement difficile.

Pour élaborer un plan de soutien :

- Réfléchir à la façon dont les antécédents (ou l'environnement) peuvent être modifiées. Par exemple, s'il est présumé que le comportement de l'élève est attribuable à une stimulation sensorielle (p. ex., un bruit trop fort), la stratégie peut consister à réduire ce bruit.
- Déterminer des comportements différents que l'élève peut utiliser pour atteindre le même objectif (p. ex., on peut enseigner à Jean à utiliser une phrase ou un moyen visuel pour communiquer qu'il ne souhaite pas participer à l'activité, au lieu de lancer des objets).
- Réfléchir aux stratégies et aux soutiens susceptibles d'aider les élèves à apprendre et à utiliser des comportements différents.
- Mettre l'accent sur des méthodes de renforcement positif afin de déterminer les conséquences ou les renforcements qui seront utilisés.
- Avoir recours aux points forts et aux intérêts de l'élève pour le motiver.
- Pour aider les élèves à apprendre à transférer des habiletés appropriées, les encourager à se comporter différemment selon les situations et de manière aussi autonome que possible.
- Établir clairement les tâches qui doivent être exécutées et qui en est responsable. On peut désigner qui enseignera d'autres comportements à l'élève, qui veillera au renforcement, et quand et où cela se produira.

Il est important de se rappeler que le comportement est établi et se développe au fil du temps et que la gestion et la modification des comportements sont des processus qui prennent du temps.

Étape 5 : Suivre les progrès et déterminer des stratégies différentes

Il faut continuer de surveiller l'efficacité des interventions et du plan de soutien, et établir un processus permanent d'examen et de collecte des données afin de déterminer si des changements positifs se produisent.

Au cours de ce processus, on devra décider s'il convient :
- de poursuivre le plan actuel;
- de le modifier et d'utiliser d'autres stratégies;
- d'accroître ou de réduire le niveau de soutien fourni à l'élève;
- de viser un autre comportement;
- de modifier les renforcements.

Communication

Problèmes de communication associés aux TSA

Les habiletés en communication des élèves atteints de TSA varient considérablement. Toutefois, les difficultés de communication sont centrales chez les élèves atteints de TSA et beaucoup ont de la difficulté à bien communiquer ou à utiliser des habiletés en communication fonctionnelle.

Certains élèves acquièrent un vocabulaire très complexe alors qu'ils ont de la difficulté à s'exprimer de manière socialement appropriée. D'autres élèves communiquent non verbalement et ont recours à d'autres formes de communication comme les supports visuels ou les gestes. D'autres encore ne communiquent pas de manière très claire. Il est important de comprendre la façon dont chaque élève communique.

Au moins un tiers des personnes atteintes de TSA ne développent pas le langage oral (Bryson, 1996). D'autres élèves acquièrent un vocabulaire limité ou apprennent le langage parlé, mais ont de la difficulté à l'utiliser de manière fonctionnelle. Lorsque les élèves arrivent à parler, il est fréquent qu'ils utilisent des structures grammaticales, une intonation et des inflexions inhabituelles. Beaucoup d'élèves atteints de TSA ont de la difficulté à comprendre un langage figuratif de niveau supérieur (p. ex., les expressions idiomatiques, les figures de style ou les notions abstraites). Par exemple, une phrase comme *il pleut à boire debout* sera probablement interprétée littéralement et incomprise.

Les habiletés de communication non verbale comprennent les gestes, les supports visuels, les expressions faciales et le langage corporel. Ces habiletés sont souvent difficiles à reconnaître, à comprendre et à utiliser par les élèves atteints de TSA.

Beaucoup d'élèves atteints de TSA ont de la difficulté à utiliser et à comprendre les méthodes de communication verbales et non verbales. La façon dont ils communiquent avec les autres peut aussi être affectée par des anomalies concernant les habiletés sociales.

Les habiletés en communication sociale posent généralement des problèmes pour les élèves atteints de TSA. Ces habiletés comprennent l'interprétation et l'utilisation de la communication verbale et non verbale dans des situations sociales et d'autres habiletés comme engager la conversation, discuter, attendre son tour, comprendre la proximité physique et savoir comment ou quand les commentaires sont socialement appropriés.

Les élèves atteints de TSA utilisent parfois des méthodes de communication insolites ou rarement employées par d'autres personnes, de sorte que le message visé n'est pas toujours compris. Par exemple, certains élèves utilisent souvent des phrases ou des mots inventés qui ont du sens pour eux, mais ne veulent rien dire pour leur interlocuteur. D'autres élèves peuvent utiliser un regard fixe ou le contact physique pour transmettre un message qui n'est pas reconnu ou qui est ignoré des autres.

Les habiletés en communication peuvent affecter considérablement et être affectées par des sensibilités ou anomalies dans d'autres domaines. Par exemple, les personnes atteintes de TSA ont souvent du mal à maintenir le contact visuel durant une conversation et à utiliser le regard de manière appropriée. La difficulté à établir le contact visuel est souvent associée à une sensibilité aux stimuli visuels impossible à surmonter.

L'acquisition et l'utilisation des habiletés en communication sont étroitement reliées aux habiletés comportementales et sociales. Certains élèves utilisent des comportements insolites ou socialement inappropriés pour communiquer. Souvent, le message que l'élève essaie de communiquer n'est pas reconnu comme une tentative de communication ou n'est pas compris.

CONSEILS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Il est important de déterminer la cause sous-jacente des difficultés de communication d'un élève. Par exemple, si une ou un élève n'est pas attentif ou ne répond pas aux tentatives de communication, c'est parce qu'il ou elle :

- a des difficultés à traiter l'information verbale;
- ne comprend pas la méthode de communication utilisée;
- a entendu et compris l'information, mais est incapable d'y répondre.

Une évaluation complète par une ou un orthophoniste permettra de déterminer si la difficulté de cet élève à répondre à l'information qui lui est fournie est attribuable à un trouble du langage dans son versant réceptif, de traitement, d'attention ou autre.

Stratégies pour développer et améliorer les habiletés en communication

Pour être efficaces, les programmes de communication destinés aux élèves atteints de TSA doivent favoriser le développement des habiletés en communication fonctionnelle afin d'améliorer ou d'accroître l'interaction avec les autres. Un programme de communication devrait utiliser diverses méthodes qui sont fondées sur les points forts et les besoins individuels de l'élève et les buts de communication appropriés pour l'élève. Les décisions relatives au système de communication considéré le plus efficace pour une élève ou un élève reposent sur une évaluation de ses capacités actuelles en communication.

Voir chapitre 4 :
54. Formulaire d'observations sur la communication
55. Liste de vérification des habiletés à communiquer
56. Feuille d'observation de l'utilisation des fonctions communicatives

Les habiletés en communication expressive, réceptive et sociale de l'élève sont habituellement évaluées par un orthophoniste. Il est essentiel que le programme visant à développer les habiletés en communication corresponde au niveau du développement cognitif et linguistique de l'élève et comprenne les méthodes, les mots ou les concepts qui sont significatifs et fonctionnels pour l'élève.

Pour les élèves qui utilisent le langage parlé, les buts du programme de communication pourraient être d'améliorer le développement des habiletés langagières et de communication et d'accroître l'usage des comportements verbaux. Les buts visés pour les élèves qui n'utilisent pas le langage parlé seraient d'apprendre à s'exprimer

par la parole, les gestes et des signes manuels ou à utiliser des méthodes différentes, par exemple, des images ou des objets, pour améliorer les tentatives de communication.

On a constaté que les stratégies suivantes étaient efficaces pour accroître les tentatives de communication verbale et non verbale des élèves atteints de TSA en classe.	
Stratégies de communication	**Exemples**
Renforcer le fait que la communication est une méthode d'interaction en répondant aux tentatives de communication de l'élève. Il est important de reconnaître les tentatives précoces de communication et d'y répondre (gestes, signaux comprenant le regard et la proximité). En permettant à l'élève d'accéder aux objets ou aux activités qui l'intéressent, on renforcera et améliorera ses tentatives de communication.	Lorsque l'élève apprend à désigner des objets au moyen de gestes (p. ex., un livre posé sur une étagère), on lui remet son livre préféré.
Structurer le cadre d'apprentissage de façon à ce que l'élève ait besoin de communiquer pour accéder aux objets et aux activités qui l'intéressent. En intégrant des objets que l'élève aime bien dans la classe, on crée un environnement qui l'encouragera à communiquer de la même manière dans des contextes similaires se produisant dans d'autres cadres.	Placer un objet préféré sur une étagère hors de la portée de l'élève afin de lui donner la possibilité d'apprendre à demander de l'aide.
Modeler d'autres méthodes de communication efficaces afin d'accroître et d'élargir les efforts de communication de l'élève.	Modeler la façon d'utiliser la phrase « C'est difficile. » à l'élève qui lance un livre par terre lorsqu'une tâche lui semble trop difficile.
Fournir des messages-guides verbaux, physiques ou visuels comme des signaux pour encourager ou améliorer la communication. Les messages-guides peuvent aider les élèves qui ne savent pas quoi dire pendant les situations routinières ou nouvelles.	Fournir une carte comportant un indice écrit pour obtenir une réponse appropriée (p. ex., « Il neige. ») pendant une activité routinière portant sur le temps.
Faire des pauses fréquentes pendant les activités préférées de l'élève. L'envie de participer à une activité qui l'intéresse, ou de la continuer, l'incitera à communiquer.	Faire une pause en pleine lecture d'un passage familier d'une histoire que l'élève aime beaucoup.

par la parole, les gestes et des signes manuels ou à utiliser des méthodes différentes, par exemple, des images ou des objets, pour améliorer les tentatives de communication.

On a constaté que les stratégies suivantes étaient efficaces pour accroître les tentatives de communication verbale et non verbale des élèves atteints de TSA en classe.

Stratégies de communication	Exemples
Renforcer le fait que la communication est une méthode d'interaction en répondant aux tentatives de communication de l'élève. Il est important de reconnaître les tentatives précoces de communication et d'y répondre (gestes, signaux comprenant le regard et la proximité). En permettant à l'élève d'accéder aux objets ou aux activités qui l'intéressent, on renforcera et améliorera ses tentatives de communication.	Lorsque l'élève apprend à désigner des objets au moyen de gestes (p. ex., un livre posé sur une étagère), on lui remet son livre préféré.
Structurer le cadre d'apprentissage de façon à ce que l'élève ait besoin de communiquer pour accéder aux objets et aux activités qui l'intéressent. En intégrant des objets que l'élève aime bien dans la classe, on crée un environnement qui l'encouragera à communiquer de la même manière dans des contextes similaires se produisant dans d'autres cadres.	Placer un objet préféré sur une étagère hors de la portée de l'élève afin de lui donner la possibilité d'apprendre à demander de l'aide.
Modeler d'autres méthodes de communication efficaces afin d'accroître et d'élargir les efforts de communication de l'élève.	Modeler la façon d'utiliser la phrase « C'est difficile. » à l'élève qui lance un livre par terre lorsqu'une tâche lui semble trop difficile.
Fournir des messages-guides verbaux, physiques ou visuels comme des signaux pour encourager ou améliorer la communication. Les messages-guides peuvent aider les élèves qui ne savent pas quoi dire pendant les situations routinières ou nouvelles.	Fournir une carte comportant un indice écrit pour obtenir une réponse appropriée (p. ex., « Il neige. ») pendant une activité routinière portant sur le temps.
Faire des pauses fréquentes pendant les activités préférées de l'élève. L'envie de participer à une activité qui l'intéresse, ou de la continuer, l'incitera à communiquer.	Faire une pause en pleine lecture d'un passage familier d'une histoire que l'élève aime beaucoup.

Les élèves atteints de TSA ont souvent besoin d'instructions directes ainsi que de possibilités d'interactions sociales pour apprendre, développer et exercer leurs habiletés en communication. Il est souvent nécessaire d'enseigner à l'élève le langage oral et d'autres méthodes de communication qui sont requises dans diverses situations de communication, qu'il s'agisse de :

- salutations (« Bonjour. », faire un geste de la main);
- demandes (« Veuillez m'aider. », signe manuel);
- refus (« Non merci. », secouer la tête);
- commentaires (« Je vis sur la rue Ontario. », montrer l'adresse du doigt).

Les habiletés langagières et de communication qui sont enseignées dans l'environnement naturel de l'élève ont davantage tendance à être transférées à d'autres environnements. En prévoyant des activités structurées formelles et informelles au cours desquelles l'élève communique avec diverses personnes (camarades et adultes) tout au long de la journée, on accroîtra la possibilité que l'élève utilise la communication dans d'autres environnements.

Reconnaître les comportements comme des méthodes de communication

Les comportements font partie du système de communication et sont souvent utilisés pour déterminer l'état affectif de l'élève ou des réactions à l'environnement (Heflin et Alaimo, 2007). Les comportements qu'un élève atteint de TSA utilise pour communiquer l'information seront affectés par les anomalies qu'il peut avoir dans le développement des habiletés comportementales, sociales et de communication. Par exemple, un élève peut détruire du matériel qui est difficile à comprendre ou peut taper ses camarades lorsqu'il se trouve en situation inconfortable ou s'il est fatigué. Enseigner les habiletés en communication qui sont socialement appropriées peut aider à réduire les comportements perturbateurs et accroître les interactions sociales.

On a constaté qu'en aidant les élèves à développer des méthodes de communication fonctionnelle appropriées, on pouvait réduire les comportements problématiques tout en améliorant les habiletés en communication (Durand et Merges, 2001; Buckley et Newchok, 2004).

L'acquisition des habiletés en communication fonctionnelle commence par une évaluation et une analyse des comportements de l'élève afin de déterminer le message visé par le comportement. On enseigne ensuite à l'élève des méthodes de communication de remplacement plus acceptables pour communiquer le même message. Selon la situation et l'élève, les méthodes de communication fonctionnelle de remplacement peuvent être verbales ou non verbales. Les méthodes verbales comprennent l'enseignement d'une phrase précise (p. ex., « C'est difficile. », « Je dois partir. »); les méthodes non verbales comprennent l'enseignement de l'utilisation d'images, de gestes ou d'un générateur de paroles. Par exemple, à l'élève qui tape ses camarades lorsqu'il ne se sent pas à l'aise, on peut enseigner la phrase « Je dois partir. » ou on peut lui donner une image qui indiquera aux autres qu'il est contrarié et doit s'en aller.

Pour pouvoir acquérir des comportements de remplacement grâce à des méthodes de communication fonctionnelle, l'élève doit toujours obtenir ce qu'il demande, sinon, il pourra reprendre ses anciens comportements qui lui procuraient les résultats souhaités. Par exemple, lorsqu'un élève apprend à dire « Je dois partir. » afin de ne pas taper ses camarades, on doit toujours lui donner la permission de partir.

Systèmes de communication auxiliaires et de suppléance

Il s'agit de systèmes qui ont recours à des services et à des instruments comme des symboles visuels, des signes ou des appareils parlants pour suppléer ou remplacer le mode de communication utilisé par un élève. Bien qu'on ait constaté que ces systèmes sont plus utiles pour les élèves qui n'acquièrent pas le langage fonctionnel ou pour ceux qui ont de la difficulté à traiter le langage parlé, ils sont également efficaces pour aider les élèves qui parlent à communiquer ou à mieux comprendre des renseignements complexes ou abstraits.

Il existe plusieurs systèmes de suppléance à la communication. Cela peut être des instruments simples et non dispendieux, comme des icônes et des cartes de vocabulaire. D'autres sont plus complexes

et plus chers (p. ex., des systèmes à la pointe de la technologie), comme des instruments parlants informatisés avec paroles synthétisées et voix numérisées. Très souvent, les systèmes de suppléance à la communication sont portables et peuvent être utilisés dans des cadres différents. Ils sont raisonnablement faciles à comprendre et à utiliser.

Les systèmes visuels utilisent des tableaux de communication, des objets, des images ou des symboles visuels pour appuyer ou élargir les tentatives de communication fonctionnelle spontanées pour certains élèves atteints de TSA. Dans la plupart des cas, les supports visuels sont organisés de manière thématique en un système auquel l'élève pourra facilement accéder dans divers environnements.

CONSEILS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

L'utilisation de supports visuels afin d'appuyer la communication est plus efficace lorsque :

- les supports visuels **tiennent compte des intérêts ou des besoins particuliers de l'élève**;
- les élèves jouent un **rôle actif** dans l'utilisation et la manipulation du matériel;
- les élèves **établissent un lien** entre l'activité ou l'objet et le support visuel;
- les supports visuels sont **mis à la disposition** de l'élève et d'autres personnes au même endroit (p. ex., ils sont gardés toujours à la même place);
- les supports visuels sont **durables** et peuvent être rapidement remplacés;
- les supports visuels sont **utilisés régulièrement**.

Les élèves qui ne parlent pas peuvent utiliser un système visuel pour communiquer l'information. D'autres élèves qui ont acquis un certain langage verbal peuvent bénéficier de l'utilisation d'un système visuel pour fournir des renseignements plus précis ou pour renforcer leur message.

On peut utiliser des outils technologiques pour appuyer l'acquisition des habiletés en communication (p. ex., compréhension orale, expression orale, habiletés à soutenir une conversation, et l'apprentissage de l'écoute). Il existe des logiciels pour mettre au point des supports visuels, compléter verbalement les phrases et prédire les mots, associer les images au texte, instaurer un apprentissage structuré et aider les élèves à s'exercer.

Étant donné que les problèmes de communication des élèves atteints de TSA sont très diversifiés, il est important que la famille et un orthophoniste collaborent avec le personnel scolaire afin de déterminer le système de suppléance à la communication qui conviendra le mieux aux besoins et aux capacités de l'élève.

Bien que des systèmes de suppléance à la communication soient largement utilisés pour appuyer les tentatives de communication verbale et écrite des élèves atteints de TSA, peu de recherches ont été faites sur les types de technologies et les méthodes de mise en œuvre les plus efficaces.

Gestes et signes manuels

Les gestes et les signes manuels offrent des moyens visuels de communication pour les élèves qui utilisent le langage verbal et non verbal. On a constaté que c'étaient des méthodes de suppléance à la communication efficaces pour certains élèves atteints de TSA. Chacune de ces méthodes doit être étudiée dans le contexte du système de communication fonctionnelle de l'élève. L'utilisation limitée de gestes et de signes manuels a été attribuée aux difficultés d'habiletés motrices et d'imitation qu'un élève peut avoir et au fait que tout le monde ne reconnaît pas tous ses gestes et signes visuels.

La décision concernant l'utilisation par un élève de gestes et de signes visuels devrait reposer sur l'évaluation, par un orthophoniste et un ergothérapeute, de la capacité de l'élève d'utiliser ces méthodes. La capacité des personnes de l'entourage de l'élève de comprendre et d'utiliser les gestes et les signes devrait aussi être prise en considération.

ACTIVITÉS VISANT À REHAUSSER LES INTERACTIONS ET À PROMOUVOIR L'UTILISATION DU LANGAGE	
Fournir des *scénarios* de phrases appropriées à l'élève afin qu'il puisse les utiliser pendant les situations routinières et sociales.	L'utilisation de textes ou d'images qui sont appropriés au contexte de situations prévisibles peut donner aux élèves un langage « prêt à utiliser » qui peut être répété et revu. On peut aussi utiliser cette méthode pour rallonger les phrases et en augmenter le nombre au cours des activités.
Encourager l'élève à *interpréter* une histoire familière au moyen de personnages et d'objets.	On peut recourir aux supports visuels, accessoires, scénarios et actions pour encourager les élèves à participer à une activité interactive et les aider à comprendre l'histoire.
Demander à l'élève de lire le texte à *haute voix* avec d'autres élèves.	On demande à chaque élève de lire à son tour des extraits choisis d'histoires et de poèmes dont l'action est prévisible ou dont les mots se répètent. Ces répétitions peuvent renforcer les routines de communication (p. ex., *ton tour, mon tour*).
Permettre à l'élève *d'utiliser le langage* et *de s'exercer* au cours de diverses activités et matières.	En exposant les élèves à des thèmes répétitifs dans diverses activités, ressources (p. ex., lire des histoires, chanter des chansons, trouver des images), on peut les aider à transférer le vocabulaire et les habiletés.
Modeler et répéter les phrases appropriées au moyen du *jeu*.	On peut utiliser des objets comme des jouets, des marionnettes et des images pour représenter des activités et des événements durant lesquels les actes et les dialogues appropriés sont modelés et joués.
Fournir aux élèves des *occasions d'observer* la façon dont ils communiquent entre eux et avec les autres.	On peut aider les élèves atteints de TSA à apprendre à converser en leur montrant des vidéos d'eux-mêmes et de leurs camarades.

Écholalie

L'écholalie est la répétition de mots ou de phrases utilisés par les autres. Elle peut être immédiate ou tardive (elle peut survenir bien longtemps après que les mots ont été prononcés). L'écholalie est commune chez les élèves atteints de TSA; on a découvert qu'elle avait plusieurs objectifs. Certains élèves utilisent l'écholalie comme une méthode de communication ou d'interaction avec les autres ou en réaction à quelque chose dans son environnement. D'autres fois, l'écholalie ne semble pas servir à communiquer ou à interagir; elle serait tout simplement un moyen de s'exercer pour l'élève qui apprend à s'exprimer ou à réguler son comportement. L'usage de l'écholalie s'accroît lorsque certains élèves ont de la difficulté à comprendre le langage. Quel que soit le type ou l'objectif de l'écholalie, elle devrait être considérée comme faisant partie intégrante du système de communication de l'enfant plutôt que d'un comportement isolé (Rydell et Prizant, 1995).

Il est important de ne pas présumer que l'élève comprend le langage écholalique ou qu'il l'utilise intentionnellement. Par exemple, un élève peut répéter une phrase en réaction à une situation stressante pour lui. C'est sa manière à lui de s'exprimer et les mots qu'il prononce peuvent n'avoir rien à avoir avec la situation; il peut s'agir tout simplement d'une phrase qu'il aura utilisée précédemment en situation de stress. Le cas échéant, on apprend à l'élève à reconnaître son anxiété, à utiliser des techniques de relaxation et à exprimer son anxiété autrement, par exemple, en disant « Je suis triste. »

On devrait effectuer une évaluation et une analyse des comportements écholaliques de l'élève dans le contexte de son environnement, afin de comprendre le rôle et le but de l'écholalie et de déterminer les interventions qui seront efficaces pour l'élève. Après avoir analysé l'écholalie utilisée par l'élève, on devrait établir des buts et des stratégies individualisés. L'objectif des stratégies pourrait être d'élargir, de réduire ou de remplacer les énoncés écholaliques.

CONSEILS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

EXEMPLES DE MÉTHODES D'INTERVENTION	
But	**Exemples d'intervention**
Élargir les énoncés écholaliques considérés comme des tentatives de communication précoces.	• Reconnaître les tentatives de communication et y répondre de manière appropriée. • Modeler la phrase élargie.
Réduire les énoncés écholaliques inappropriés que l'élève prononce lorsqu'il est anxieux.	• Modifier l'environnement qui provoque de l'anxiété chez l'élève. • Enseigner à l'élève des stratégies pour réduire son sentiment d'anxiété (p. ex., techniques de relaxation).
Remplacer l'écholalie considérée comme étant inappropriée.	• Modeler une phrase différente. • Utiliser des systèmes de suppléance à la communication, comme un support visuel, que l'élève peut utiliser à la place de l'écholalie.

Voir chapitre 4 :
57. Répondre au téléphone

Améliorer la communication avec les élèves

On peut améliorer la communication en utilisant des stratégies comme celles-ci pour améliorer et renforcer la communication avec les élèves :

- Communiquer au niveau de l'élève.
- Capter l'attention de l'élève.
- Préparer l'élève à ce qui va être communiqué.
- Appuyer les messages visuellement à l'aide de gestes, du langage corporel et d'images.
- Parler lentement et clairement.
- Ne pas inonder l'élève de renseignements.
- Prendre des pauses pour donner à l'élève le temps de comprendre et de répondre.
- Diriger l'élève dans sa réponse, au besoin.
- Maintenir l'interaction ou répéter jusqu'à obtention de la réponse souhaitée.

(Hodgdon, 1999).

Habiletés sociales

Développement des habiletés sociales chez les élèves atteints de TSA

Voir chapitre 4 :
58. Interaction sociale

Lorsqu'on considère le développement des habiletés de l'interaction sociale chez les élèves atteints de TSA, il est important de se rappeler que tout problème dans ce domaine est associé à un diagnostic du trouble. En général, ce n'est pas en vivant les situations et en y étant exposées que les personnes atteintes de TSA acquièrent des habiletés sociales. Le plus souvent, il faut y travailler en enseignant à l'élève le langage et les rituels des interactions sociales. Les élèves atteints de TSA ont également besoin de pouvoir utiliser leurs habiletés sociales et les transférer au contexte scolaire plus vaste, à la maison et à la collectivité.

Fondement du développement des habiletés

Lorsqu'un élève atteint de TSA entre à l'école, il est important pour l'enseignante ou l'enseignant, le personnel de soutien et les parents de discuter et d'établir un profil complet des habiletés sociales que l'élève a déjà utilisées dans d'autres environnements (p. ex., à la maternelle, à la garderie, à la maison) et dans des cadres communautaires. Lorsque l'élève est à l'école, on doit l'observer pour voir comment il transfère les habiletés déjà acquises et s'il le fait. Une fois qu'on a une bonne idée de la façon dont l'élève fonctionne, on peut élaborer un plan pour l'aider à acquérir les habiletés sociales.

Le personnel enseignant et les parents ne doivent pas oublier que l'acquisition des habiletés sociales exige du temps, de la patience et de la cohérence. Il y a un continuum de développement qui part des habiletés fondamentales (p. ex., apprendre à prêter ses jouets) et comprend les questions plus complexes auxquelles sont confrontés les adolescents et les jeunes adultes. Parfois, les habiletés sont acquises rapidement et, d'autres, plus lentement; cela dépend de la capacité de l'élève à recevoir l'information et de l'intensité avec laquelle il se concentre sur d'autres habiletés.

Soutien des camarades

Il est très important d'instaurer en classe et dans l'école un climat propice au fondement des habiletés sociales, au sein duquel les différences individuelles sont comprises, acceptées et aménagées. Les autres élèves peuvent jouer un rôle déterminant en aidant l'enfant atteint de TSA à apprendre à interagir de manière appropriée.

Si l'élève atteint de TSA a de nombreuses occasions au cours de la journée scolaire d'interagir naturellement avec ses camarades, il convient parfois de structurer les interactions pour les encourager. Les autres élèves peuvent accepter la responsabilité d'aider leur camarade pendant la récréation et l'heure du repas, à la bibliothèque et au gymnase, dans la salle d'informatique et au cours des périodes de travail coopératif.

CONSEILS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Lignes directrices concernant le système de copains

- Expliquer au groupe le but des copains : aider leur camarade à apprendre à avoir des amis et à développer des habiletés sociales.
- La participation doit être volontaire. Au début, certains élèves ne veulent pas être des copains.
- Donner à la classe la possibilité de s'approprier le processus. Encourager les élèves à suggérer des idées d'activités et des moyens d'aider leur camarade.
- Former des groupes de deux copains afin qu'ils puissent se parler et planifier leurs activités. En outre, si un incident se produisait dans la cour de l'école, un copain peut rester avec l'élève pendant que l'autre va chercher de l'aide.
- Comme la plupart des gens, l'élève atteint de TSA a parfois envie d'être seul. Il faut l'accepter, car l'élève risque parfois de se sentir submergé et a besoin de tranquillité pour se retrouver et continuer la journée calmement.

Si l'élève atteint de TSA peut bénéficier d'interactions formelles et informelles avec ses camarades de classe et d'autres élèves, ces derniers peuvent aussi beaucoup apprendre de l'élève atteint de TSA, par exemple, comprendre et apprécier les différences.

Sensibilisation des camarades

La plupart des élèves veulent connaître la cause de la différence de leur camarade. Le cas échéant, on leur expliquera ce que sont les TSA. En démystifiant une déficience, on ouvre la porte à la communication et à la compréhension des points forts et des capacités de chacun. Qui comprend accepte. Toutefois, avant de parler des particularités d'un élève aux autres, il faut tenir compte des points suivants :

- Il faut toujours veiller à protéger le droit à la vie privée de l'élève et de sa famille conformément aux politiques du conseil et les lois protégeant la vie privée.
- Si les parents souhaitent que l'information soit communiquée aux camarades de classe et à d'autres personnes dans l'école, il faut discuter de la façon dont on en parlera. Certains parents préfèrent venir dans la classe et expliquer eux-mêmes la nature du diagnostic et comment il se manifeste chez leur enfant, alors que d'autres préfèrent que ce soit l'enseignante ou l'enseignant qui le fasse peut-être au moyen d'un livre sur les anomalies et les différences destiné aux enfants. (Voir la liste des livres pour enfants sur les TSA, dans la section Ressources du présent guide.)
- On s'assurera auparavant que l'élève atteint de TSA est au courant du diagnostic et qu'il accepte que les autres élèves soient mis au courant. Parfois, l'élève en parle lui-même à ses camarades (s'appropriant ainsi le contrôle de la situation).
- Les parents et le personnel enseignant devront décider si l'élève atteint de TSA sera présent ou non. Les enfants pourraient se sentir plus libres de poser des questions si l'élève atteint de TSA n'est pas là. Dans certains cas, l'élève atteint de TSA répond lui-même aux questions et participe à l'expérience.
- Quel que soit le cas, qu'on puisse ou non partager des renseignements spécifiques au sujet d'un élève, il est important de déterminer si tous les élèves sont à l'aise. Reconnaître et apprécier les différences chez les autres, comme les points forts et les capacités de chacun, fait partie du processus d'enseignement. Il existe par ailleurs un nombre croissant de livres pour enfants qui traitent des anomalies et de la différence et qu'on peut utiliser pour lancer la discussion et faciliter l'apprentissage. Dans une société multiculturelle et inclusive, il est indispensable de préparer les élèves à comprendre et à accepter toutes les formes de différence.

La question du contact visuel

L'établissement et le maintien du contact visuel sont souvent considérés comme essentiels à l'interaction sociale. Toutefois, beaucoup de personnes atteintes de TSA indiquent qu'elles peuvent soit regarder les gens soit les écouter, mais pas faire les deux. Établir le contact visuel est un facteur qui accentue souvent les problèmes de ces personnes au chapitre de l'interaction sociale.

Dans certains cas, il convient de travailler pour établir le contact visuel au cours de l'interaction sociale, ne serait-ce que très brièvement. Puisque notre société accorde une grande importance au contact visuel, il convient de commencer en encourageant, en formant l'élève au jeu et à l'interaction sociale. Allez-y doucement et faites très attention. Généralement, lorsque l'élève apprend à vous connaître et s'habitue au son de votre voix, il peut vous regarder sans être embarrassé.

Si on applique une approche raisonnée et modérée, on peut aider l'élève à surmonter son anxiété et à la longue, il sera capable d'établir le contact visuel. Il est important de se rappeler que c'est l'élève qui décide quand il est prêt, pas vous.

Certaines personnes atteintes de TSA continueront à avoir du mal à établir le contact visuel. Ils réussissent mieux à communiquer en fixant un autre détail physique de leur interlocuteur ou un point particulier de leur environnement. Il convient de noter que si on insiste trop sur le contact visuel, l'élève sera plus limité dans sa capacité de communiquer.

« Il est tellement plus facile d'écouter quelqu'un si on ne voit pas son visage. Les mots sont purs et ne sont pas déformés par des grimaces ou des gestes. Je peux mieux écouter le ton de la voix d'une personne lorsque je ne suis pas distrait par les mots associés à ses expressions faciales. » (W. Lawson, 1998, p. 97, traduction libre)

Théorie de l'esprit

Simplement dit, la théorie de l'esprit est la capacité d'attribuer des pensées et des sentiments aux autres. Les personnes atteintes de TSA ont généralement de la difficulté à imaginer ce que d'autres personnes peuvent ressentir ou penser. C'est pour cette raison qu'elles ont parfois beaucoup de mal à comprendre les nuances de l'interaction sociale.

Les élèves atteints de TSA sont souvent incapables de discerner les règles sociales non écrites et ont parfois de la difficulté en société à cause de leur incapacité à percevoir les subtilités des interactions. Très souvent, un enseignement direct et un encadrement constant sont nécessaires pour aider l'élève à comprendre les attentes et à transférer des réponses et des comportements appropriés à l'école.

Bien qu'il soit difficile pour beaucoup d'élèves atteints de TSA de comprendre ce que les autres peuvent penser ou ressentir, on peut leur donner les outils dont ils ont besoin pour gérer les comportements sociaux et établir des relations au mieux de leurs capacités.

Fondement de l'enseignement des habiletés sociales

Afin de faciliter les interactions positives à l'école, il est particulièrement important pour les élèves d'apprendre les habiletés sociales nécessaires pour :

- saluer;
- commencer et terminer une interaction;
- choisir des activités;
- partager;
- attendre;
- attendre leur tour;
- jouer.

Saluer

Lorsque vous enseignez à saluer à un élève, observez la façon dont les autres jeunes de la classe et du même âge se disent bonjour. S'il est poli de serrer la main de quelqu'un, ce geste est rarement approprié à l'école. L'élève atteint de TSA a parfois besoin qu'on lui dise comment il doit se comporter pour saluer une personne et qu'on le complimente pour ses efforts. On doit aussi complimenter ses camarades pour l'avoir aidé à apprendre cette importante habileté.

Très souvent, les membres du personnel scolaire saluent l'élève lorsqu'ils le croisent dans les couloirs. Mais comme les journées

sont très occupées, ils peuvent être pressés par leur travail ou ne pas se rendre compte que l'élève atteint de TSA (tout comme d'autres élèves atteints de déficiences de développement) n'est peut-être pas en mesure de répondre aussi rapidement à leurs salutations que les autres. Les membres du personnel scolaire doivent savoir que lorsqu'ils disent bonjour à l'élève, ils doivent être prêts à attendre les 10 ou 20 secondes dont cet élève pourra avoir besoin pour répondre.

Commencer et terminer une interaction

Voir chapitre 4 : 59. Se joindre à une conversation

Les scénarios sociaux (voir Scénarios sociaux, page 101) peuvent être une stratégie très utile pour aider les élèves à connaître les attentes sur la façon d'entrer dans une situation de jeu ou de demander à quelqu'un de jouer. Il faut se rappeler que cela n'est pas non plus facile pour beaucoup d'autres élèves, qui peuvent aussi bénéficier d'un enseignement direct dans ce domaine. Pendant qu'on enseigne et on encadre l'élève atteint de TSA sur la façon de commencer une interaction ou d'entrer dans une situation de jeu, il est également important de conseiller les élèves sur la façon de recevoir leur camarade, c'est-à-dire sur la façon de l'accueillir.

De même, les élèves atteints de TSA doivent savoir comment quitter une situation de jeu poliment. Par le biais de l'enseignement direct, qui peut comprendre des démonstrations, des répétitions et des messages-guides, on enseigne à l'élève la façon de « quitter » au moyen de scénarios. On apprend également à ses camarades à montrer comment on dit au revoir par un signe de la main ou à dire « À bientôt. » ou une autre phrase indiquant la fin d'une interaction.

Choisir des activités

Comme il est indiqué précédemment dans le présent guide, les transitions entre activités sont souvent difficiles pour les élèves atteints de TSA et le choix d'une nouvelle activité peut se traduire par un surcroît d'anxiété et des comportements insolites ou inappropriés. On a constaté que les stratégies suivantes aidaient les élèves à choisir des activités :

- Indiquer clairement *heure de l'activité* sur l'horaire visuel des élèves.

- Établir un tableau des choix à l'aide de photographies ou d'icônes pour renseigner les élèves sur les activités disponibles.
- Laisser les élèves choisir seuls leurs activités. Au primaire, les élèves atteints de TSA ont de la difficulté à comprendre que deux ou trois enfants seulement sont autorisés à se trouver à un endroit précis à la fois. Une certaine souplesse est parfois essentielle et on obtiendra de meilleurs résultats si on fournit des expériences de transition positives plutôt que de suivre les règles à la lettre.
- Il arrive parfois que les élèves aient une activité préférée à laquelle ils souhaitent passer tout leur temps. Le cas échéant, il est utile de prévenir les élèves de la transition, par exemple, à l'aide d'un minuteur, afin qu'ils sachent que le moment est venu de passer à une autre activité. Lorsque les élèves ont choisi l'activité qu'ils préfèrent, on l'enlève du tableau et ils ne peuvent plus la choisir. Cette méthode est simple, visuelle et évidente et peut encourager les élèves à élargir leurs intérêts.
- Il est important pour l'élève atteint de TSA d'apprendre à participer à une activité choisie par un camarade de classe – une élève ou un élève qui l'appuie et avec qui il a l'habitude de jouer. Au départ, cela ne peut être possible que pendant une courte période et cette période sera prolongée naturellement ou graduellement.

Partager

Le partage est une notion relativement abstraite et, comme la théorie de l'esprit, implique que l'élève comprend que les autres ont des besoins ou des désirs et qu'ils sont aussi prêts à partager. Les élèves atteints de TSA ont souvent de la difficulté à comprendre ce que le partage veut dire ou pourquoi il est nécessaire. Le partage est une habileté qu'il faudra peut-être enseigner directement.

- Au début, il est préférable d'enseigner le concept de partage dans un lieu tranquille, sans distractions. L'instructeur ou l'instructrice aura le contrôle du matériel (p. ex., cubes d'un jeu de construction), que l'élève peut voir.
- On insiste sur le mot *partage* en utilisant des termes simples pendant qu'on remet un cube à l'élève (p. ex., « Je partage les cubes. »).

- On continue de la sorte, en prononçant la phrase sur le partage à chaque fois, jusqu'à ce que l'élève ait plusieurs cubes entre ses mains.
- Ensuite, on demande à l'élève de partager. À ce point, il faudra peut-être guider l'élève pour qu'il donne un cube à l'instructeur ou à l'instructrice. Il peut s'agir d'un geste : l'instructeur ou l'instrutrice tend la main et dit « Partage. » Si l'élève obéit, le féliciter chaleureusement.
- Si l'élève est incapable de donner suite à l'instruction, on poursuit les séances d'enseignement. Les objets à partager peuvent varier selon les séances.
- Il est important d'expliquer à l'élève qu'il ne perdra pas l'objet s'il le partage. Il pourra aussi participer en l'utilisant.
- Lorsque le concept est appris, demander à un camarade qui l'appuie de se joindre à vous et travaillez l'application de l'habileté au partage avec le camarade.
- Lorsque l'élève a appris à partager au sein d'un processus structuré, on peut créer des activités dans la salle de classe pour que l'élève s'entraîne à partager dans d'autres situations (p. ex., des crayons de couleur, de la peinture ou du papier à dessin).
- Bien que ce processus semble long et compliqué, il est possible d'enseigner cette importante habileté au moyen d'un enseignement consciencieux.

Attendre

Être capable d'attendre – le repas de midi ou la fin de la journée – est une habileté indispensable dans la vie, qui se développe graduellement au moyen d'outils et de stratégies spécifiques pouvant comprendre :

- un tableau sur lequel sont inscrites les mentions Premièrement…, ensuite… ;
- un horaire visuel;
- un minuteur;
- des distractions, comme des jetons qui peuvent être enlevés un à la fois, afin de dénoter un *compte à rebours*;
- un taux élevé de renforcement;
- une récompense : l'élève a attendu, il reçoit l'objet.

OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :
60. Activités visant à encourager l'enfant à attendre son tour
61. Messages-guides utilisés dans À tour de rôle

Attendre son tour

Comme partager, attendre son tour est une autre habileté qui, au départ, il est préférable d'enseigner directement dans un lieu tranquille, sans distractions. L'élève doit savoir ce qu'attendre son tour signifie et ce que cela implique.

- Utiliser un jouet ou un jeu simple ou familier. L'acte d'attendre son tour peut être démontré pour l'élève pendant qu'on lui explique (au besoin) comment il doit procéder durant le processus. Des termes clés comme *mon tour* et *ton tour* doivent accompagner les mouvements.
- Féliciter l'élève de sa participation pendant qu'il attend son tour.
- Prendre une pause de temps à autre avant de dire « Ton tour. », afin que l'élève apprenne qu'il doit attendre le signal verbal.

Jouer

En aidant les élèves atteints de TSA à acquérir les habiletés nécessaires pour participer à des jeux et activités, on leur donne des renseignements et des habiletés qu'ils pourront appliquer à d'autres situations et on leur apprend à être aussi autonomes que possible.

OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :
62. Liste de vérification – Période de jeu
63. Programme Fitness Friends
64. Groupe de jeux intégrés

Si beaucoup de jeux semblent simples à première vue, ils nécessitent en fait des sous-habiletés plutôt complexes. Il est préférable d'enseigner aux élèves à jouer dans un endroit tranquille, sans distractions. Voici quelques suggestions pour apprendre aux élèves atteints de TSA à participer à des jeux :

- Présentez tous les éléments du jeu à l'élève un par un et montrez-lui comment les utiliser. Utilisez le moins de mots possible. Si le jeu comporte des dés, enseignez aux élèves à compter automatiquement le nombre de points sur chaque face, afin que, lorsque les élèves jouent ensemble, le jeu ne soit pas ralenti par le comptage des points.
- Démontrez l'objectif du jeu, par exemple, lancer une balle vers une cible, déplacer un pion, apparier des cartes.
- Analysez les tâches afin de déterminer chaque étape du jeu. Démontrez les étapes une à une et répétez-les, en passant à l'étape suivante chaque fois que l'élève réussit.
- Jouez au jeu régulièrement jusqu'à ce que l'élève ait compris toutes les routines.

- Lorsque l'élève se sent à l'aise avec l'adulte, demandez à un camarade qui l'appuie de participer au jeu et répétez jusqu'à ce que l'élève atteint de TSA se sente de nouveau à l'aise.
- Si possible, filmez un petit groupe d'élèves en train de jouer, afin que l'élève puisse observer les routines et les rituels du jeu autant de fois que nécessaire pour comprendre les attentes du groupe.
- Introduisez l'élève à la situation de groupe et laissez faire. Laissez l'élève jouer de manière aussi autonome que possible.

Lorsque l'élève apprend enfin à jouer sans l'aide constante de ses camarades ou d'un adulte, il acquiert une habileté fondamentale dans la vie. Lorsqu'un élève est capable de jouer seul sans la supervision et l'aide d'un adulte, il est mieux accepté par ses camarades. Cet exercice permet non seulement d'enseigner des habiletés précieuses au moyen du jeu, mais il facilite aussi l'interaction sociale positive.

L'acquisition de ces habiletés fondamentales dans le domaine de l'interaction sociale et du jeu facilitera les relations avec les pairs. En outre, ces habiletés préparent l'élève à acquérir d'autres habiletés lorsqu'il passe à d'autres environnements.

Stratégies pour faciliter la compréhension sociale

Voir chapitre 4 :
65. Scénario social
66. Ma routine matinale

Scénarios sociaux

Pour l'élève atteint de TSA, les scénarios sociaux peuvent avoir un rôle important dans le développement des habiletés sociales. Les scénarios peuvent être rédigés de façon à cibler les diverses situations auxquelles l'élève participe régulièrement afin d'enseigner ce qu'une personne devrait dire ou faire dans certaines situations. Ils sont utilisés pour clarifier et fournir un modèle du langage et des processus d'interaction sociale. Les scénarios sociaux divisent les situations sociales en étapes et décrivent clairement les attentes, par exemple, les règles ou les lignes directrices relatives au comportement social et aux bonnes manières.

CONSEILS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Conseils pour composer des scénarios

- Rédigez un scénario social comme s'il s'agissait du scénario d'une pièce de théâtre, les mots guidant l'action et l'interaction. Par exemple, on peut écrire un scénario social sur ce que l'élève doit dire lorsqu'il demande à un camarade de classe de jouer avec lui.
- Faites répéter de nombreuses fois jusqu'à ce que l'élève se sente suffisamment à l'aise dans la routine de la conversation ou de l'action. Ensuite on peut enrichir le scénario d'une situation réelle, bien que guidée.
- Lisez le scénario avec l'élève dans des cadres différents et à différentes heures de la journée. Les élèves doivent être capables de participer à la conversation routinière du scénario sans messages-guides, par conséquent il peut être nécessaire de répéter certaines conversations.
- Présentez le scénario sans avoir recours à la copie du texte.
- Ajoutez graduellement de nouveaux éléments au scénario, si possible sans les ajouter à la copie écrite. Ces éléments doivent être le plus courts possible. Lorsque le scénario est « joué » dans des environnements différents, ajoutez des éléments propres à chaque environnement.
- Travaillez sur un scénario à la fois jusqu'à ce que l'élève l'ait bien assimilé.
- Lorsque l'élève est prêt et que la situation le justifie, préparez un nouveau scénario. Si possible, reprenez des mots des scénarios précédents (vocabulaire contrôlé).
- Créez un *livre de scénarios* dans lequel vous noterez les conversations. Revoyez-les régulièrement.

Histoires pour enseigner la compréhension sociale

Les histoires conçues pour enseigner ou clarifier la compréhension sociale diffèrent des scénarios sociaux en ce qu'elles expliquent pourquoi les gens se comportent d'une certaine manière plutôt que de se concentrer sur le *comment faire* des situations sociales. Le but est d'informer le lecteur simplement, clairement et de manière rassurante sur la façon dont il ou elle devrait répondre d'une certaine manière et pourquoi. Ces histoires ne décrivent pas de comportements négatifs, mais suggèrent plutôt des comportements positifs. Par exemple, il pourrait s'agir d'une histoire expliquant comment les élèves peuvent gérer leur temps et leur comportement pendant la récréation. Le meilleur moment pour lire cette histoire serait juste avant la récréation.

Voir chapitre 4 :
67. Étapes pour interpréter le langage corporel
68. Expressions corporelles et faciales

Reconnaissance des émotions et des expressions faciales

Des questions telles que les suivantes pourraient être utilisées avec des photos (photographies de l'élève, des parents, des frères et sœurs, icônes, photos de magazines) pour illustrer diverses émotions :

- De quoi a-t-on l'air quand on est heureux (triste, en colère, effrayé, ennuyé, etc.)?
- Qu'est-ce qui me rend heureux? (photo de l'enfant et de ses objets préférés)
- Qu'est-ce qui rend maman heureuse?
- Qu'est-ce qui rend papa heureux?
- Qu'est-ce qui rend mon enseignante heureuse?

On peut créer un livre pour chaque émotion (p. ex., le livre du bonheur). Il faut se rappeler que cette reconnaissance et cette compréhension ne se développent pas rapidement chez beaucoup d'élèves. Ces livres devront probablement suivre l'élève d'année en année. Il est important de les mettre à jour et d'y ajouter de nouveaux éléments chaque fois que l'élève change de camarades et d'enseignante ou d'enseignant.

Usage des médias pour développer la responsabilité sociale

On peut utiliser des émissions de télévision et des films pour enseigner et renforcer la compréhension des situations sociales et des expressions faciales. Si on regarde une émission ou un film qui ont été enregistrés, on utilisera le bouton Pause de la télécommande pour arrêter le film ou l'émission à des moments importants et poser des questions comme les suivantes :

- Le personnage est-il un garçon ou une fille?
- Quel est le nom du personnage?
- Que porte-t-il?
- Quelle expression a-t-il sur son visage?
- Comment le personnage se sent-il? Est-il triste?
- Pourquoi est-il triste?

On peut remettre un *tableau des sentiments* (icônes ou photos) pour associer et noter les expressions faciales des personnages.

Il peut être nécessaire de regarder la vidéo plusieurs fois avant que les élèves puissent répondre aux questions correctement.

Problèmes de l'adolescence

Bon nombre des habiletés sociales fondamentales peuvent être acquises lorsque les élèves sont au cycle primaire et moyen; toutefois, lorsque les élèves vont à l'école intermédiaire ou secondaire, au moment de la puberté, la dynamique sociale entre élèves commence à changer et les relations deviennent plus complexes. Essayer de comprendre la dynamique sociale interpersonnelle aux paliers intermédiaire et secondaire peut être un défi important pour les élèves atteints de TSA. Il est important de noter que ces derniers ne s'intéressent pas à beaucoup de questions qui préoccupent habituellement les jeunes de cet âge, comme les relations filles/garçons, le statut, la mode et les bandes.

Il y a toutefois des sujets qui prêtent à préoccupation, dont l'hygiène et la sexualité, pour tous les élèves à ce stade de développement. C'est le moment où une communication positive entre la maison et l'école peut servir l'élève, de même qu'il est important de discuter de toute question qui prête à préoccupation. Les sujets comme les odeurs corporelles, les comportements sexuels inappropriés doivent être abordés de manière directe, afin de ne laisser planer aucun doute. Les élèves doivent être informés de ce qui se passe dans leur corps, et apprendre à aborder les membres du sexe opposé et les règles relatives à un comportement sexuel approprié. Cet apprentissage peut être renforcé et appuyé à l'école et à la maison. On doit établir des méthodes pour aborder ces questions personnelles avec dignité, pour l'élève, la famille et le personnel de l'école.

OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :
69. Différentes façons de toucher les gens
70. Endroits publics et privés

Respect de la vie privée

Les élèves atteints de TSA peuvent avoir besoin de conseils précis sur ce qui relève du domaine privé et du domaine public. Les questions relevant du domaine privé comprennent l'utilisation des toilettes publiques de manière appropriée, savoir quelles sont les parties du corps qui sont privées et qui peut toucher leur corps (c.-à-d. le médecin). Des règles précises doivent être établies, enseignées et renforcées.

La vie privée englobe également les renseignements personnels des élèves – leur nom, leur adresse, etc. Les élèves doivent savoir quelles sont les personnes auxquelles ils peuvent confier cette information. Un exemple très important est l'usage ou le mauvais usage d'Internet.

Sécurité

Bon nombre des questions susmentionnées peuvent porter atteinte à la sécurité de l'élève à l'école et dans la collectivité. Les élèves handicapés peuvent être vulnérables et facilement maltraités ou intimidés. Il est essentiel de communiquer à l'élève des règles claires et bien définies sur la façon de réagir en cas de difficulté, par exemple, comment demander de l'aide. À cause des difficultés que les élèves atteints de TSA ont au chapitre du transfert, il est important que les parents et le personnel scolaire appliquent et enseignent les mêmes règles.

Au cours des dernières années de scolarité, il est extrêmement important pour certains élèves atteints de TSA de prêter une attention continue aux questions sociales et au développement des habiletés sociales. Les habiletés sociales guideront la capacité de la personne de former des relations, d'avoir une vie sociale et de comprendre ce qu'elle doit faire pour être en sécurité. Ces objectifs sont primordiaux pour les parents lorsque leur enfant arrive à l'âge adulte. En travaillant ensemble de manière positive, nous pouvons donner aux élèves le plus d'outils possible pour les aider à s'en sortir à la maison, à l'école et dans la collectivité en général.

À propos du syndrome d'Asperger

Défis associés au syndrome d'Asperger

Le syndrome d'Asperger fait partie des troubles du spectre autistique. Le *DSM-IV-TR* décrit les caractéristiques uniques se rapportant au diagnostic de ce trouble et il convient d'établir des stratégies spécifiques pour les élèves atteints de ce syndrome.

Le diagnostic du syndrome d'Asperger est associé aux caractéristiques suivantes :

Anomalie	Manifestations dans la salle de classe
Habiletés sociales • Anomalie grave et durable concernant l'interaction sociale.	• Difficulté à interagir avec les camarades et les adultes. Manifeste en général des comportements sociaux à sens unique et excentriques. • Difficulté à lire et à comprendre les situations sociales.
Habiletés en communication • Pas de retard important dans l'acquisition du langage, mais des difficultés plus subtiles au chapitre de la communication sociale.	• Capacité d'apprendre des mots et des phrases à un âge normal, mais difficultés à engager et maintenir une conversation (p. ex., comprend mal et utilise mal les gestes et les signes de la communication non verbale, monopolise la conversation).
Comportement • Comportements, intérêts et activités limités, répétitifs et stéréotypés. • Pas de retard important, s'il y en a, au niveau du développement cognitif ou du développement des habiletés à l'autonomie, du comportement adaptatif et de la curiosité au sujet de l'environnement durant l'enfance.	• Obsessions ou préoccupations envers des thèmes ou intérêts spécifiques, souvent au détriment d'autres activités. • Adhésion stricte à des règles ou à des routines non fonctionnelles. • Maniérismes moteurs répétitifs (p. ex., bat des mains ou claque les doigts).

À propos du syndrome d'Asperger

Défis associés au syndrome d'Asperger

Le syndrome d'Asperger fait partie des troubles du spectre autistique. Le *DSM-IV-TR* décrit les caractéristiques uniques se rapportant au diagnostic de ce trouble et il convient d'établir des stratégies spécifiques pour les élèves atteints de ce syndrome.

Le diagnostic du syndrome d'Asperger est associé aux caractéristiques suivantes :

Anomalie	Manifestations dans la salle de classe
Habiletés sociales • Anomalie grave et durable concernant l'interaction sociale.	• Difficulté à interagir avec les camarades et les adultes. Manifeste en général des comportements sociaux à sens unique et excentriques. • Difficulté à lire et à comprendre les situations sociales.
Habiletés en communication • Pas de retard important dans l'acquisition du langage, mais des difficultés plus subtiles au chapitre de la communication sociale.	• Capacité d'apprendre des mots et des phrases à un âge normal, mais difficultés à engager et maintenir une conversation (p. ex., comprend mal et utilise mal les gestes et les signes de la communication non verbale, monopolise la conversation).
Comportement • Comportements, intérêts et activités limités, répétitifs et stéréotypés. • Pas de retard important, s'il y en a, au niveau du développement cognitif ou du développement des habiletés à l'autonomie, du comportement adaptatif et de la curiosité au sujet de l'environnement durant l'enfance.	• Obsessions ou préoccupations envers des thèmes ou intérêts spécifiques, souvent au détriment d'autres activités. • Adhésion stricte à des règles ou à des routines non fonctionnelles. • Maniérismes moteurs répétitifs (p. ex., bat des mains ou claque les doigts).

ÉCLAIRCISSEMENT

Les élèves atteints du syndrome d'Asperger diffèrent considérablement de ceux qui ont d'autres TSA, en ce qu'ils sont généralement considérés comme ayant une capacité de fonctionnement supérieure dans de nombreux domaines et ne présentent pas de retards cliniques importants dans l'acquisition d'habiletés langagières en bas âge ou de compétences cognitives. Les habiletés langagières en bas âge, comme l'emploi de mots uniques et de phrases spontanées pour communiquer, sont habituellement dans les limites de la normale et, dans certains cas, peuvent même sembler être avancées ou précoces au cours des années préscolaires. Beaucoup d'élèves atteints du syndrome d'Asperger ont des capacités intellectuelles moyennes et peuvent fonctionner aussi bien, voire mieux, que les autres élèves dans certaines matières d'enseignement, surtout lorsqu'il s'agit de retenir par cœur (p. ex., se souvenir de renseignements factuels).

Si les élèves atteints du syndrome d'Asperger ont généralement des habiletés cognitives moyennes ou supérieures à la moyenne, il y a souvent des différences subtiles, mais importantes dans les capacités de transformation cognitives. Ces élèves ont habituellement des habiletés cognitives pour apprendre l'information, mais peuvent avoir des difficultés :

- ***à comprendre des renseignements complexes ou abstraits;***
- ***à apprendre et à utiliser l'information dans le contexte de l'environnement social des écoles;***
- ***à résoudre des problèmes;***
- ***à transférer les connaissances et les habiletés.***

Voir chapitre 4 :
71. Conseils pour les accompagnateurs à l'emploi

Toutefois, les élèves qui sont atteints du syndrome d'Asperger ont des lacunes sociales importantes, en ce qu'ils ont de la difficulté à comprendre et à utiliser des habiletés de comportement et de communication sociales appropriées à leur âge. Ils ont souvent

de la difficulté à apprendre les habiletés sociales incidemment en observant les autres et en interagissant avec eux, et comprennent souvent mal les situations sociales. Ces difficultés nuisent au développement des amitiés et des liens avec leurs camarades et les adultes.

En général, les élèves atteints du syndrome d'Asperger parlent très bien et sont capables d'utiliser un langage de routine pour les interactions sociales. Toutefois, ils ont souvent des difficultés sur le plan de la communication sociale, par exemple :

- à communiquer avec les autres (ils parlent souvent *aux* autres plutôt qu'*avec* les autres);
- à utiliser les règles sociales de conversation (tour de rôle et écoute des autres);
- à initier et à maintenir des conversations prolongées;
- à changer de sujet au cours des conversations;
- à utiliser et à comprendre les habiletés en communication non verbale (expressions faciales);
- à comprendre le contexte social ou les significations multiples du langage;
- à structurer la parole (intonation ou son).

Certains élèves atteints du syndrome d'Asperger manifestent une préoccupation et un intérêt excessif envers un sujet précis qu'ils finissent par très bien connaître. Ils collectent et partagent une foule de détails sur ce sujet. Toutefois, à cause des difficultés que ces élèves ont au chapitre de la communication sociale, ils sont incapables de se rendre compte si leur interlocuteur s'intéresse à ce qu'ils disent.

Habituellement, les élèves atteints du syndrome d'Asperger ne présentent pas de retards cliniques importants dans le développement des habiletés à l'autonomie appropriées à l'âge. Toutefois, les répercussions des comportements inhabituels et des anomalies sur l'interaction sociale peuvent causer de grandes difficultés sur le plan social, professionnel, ou dans d'autres domaines de fonctionnement importants. Certains élèves ont des difficultés de coordination motrice qui peuvent affecter les habiletés de motricité fine, les mouvements globaux et les habiletés d'organisation.

FAITS IMPORTANTS

On a constaté que le syndrome d'Asperger était associé à d'autres troubles, comme le trouble dépressif ou le trouble anxieux. Bon nombre de ces élèves sont hyperactifs ou inattentifs et peuvent être diagnostiqués comme ayant un trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (THADA) avant d'être diagnostiqués comme étant atteints du syndrome d'Asperger (APA, 2000).

Comme les élèves qui présentent d'autres troubles, ceux atteints du syndrome d'Asperger forment un groupe diversifié et leurs anomalies varient selon la personne et selon les situations ou les tâches. Certains de ces élèves sont capables de suivre avec succès des études postsecondaires et d'entrer sur le marché du travail en tant qu'adultes relativement autonomes. Toutefois, cette autonomie et ces habiletés sont parfois entravées par la difficulté à s'adapter aux situations sociales. Certains élèves plus jeunes ne souhaitent pas nouer des amitiés, alors que les adolescents ont parfois envie de se faire des amis, mais cela leur est difficile en raison des difficultés que ces élèves ont au chapitre de la socialisation réciproque appropriée à leur âge.

Voir chapitre 4 :
72. Thermomètre du stress
73. Étapes de la relaxation
74. Conseils d'étude pour les adolescents

Souvent, les difficultés que les élèves atteints du syndrome d'Asperger affichent à l'école ou en société s'accentuent ou se font plus évidentes pendant l'adolescence. Étant donné qu'à ce stade de leur développement, les élèves sont censés apprendre, analyser et utiliser des renseignements plus abstraits et complexes, les troubles auxquels sont confrontés les élèves atteints du syndrome d'Asperger entravent encore plus leur participation aux activités d'apprentissage. Les enfants prennent conscience de leurs difficultés scolaires ou de leur différence et sont embarrassés ou anxieux à l'école et en société. Certains élèves se sentent isolés pendant l'adolescence et deviennent plus anxieux, déprimés ou se replient davantage sur eux-mêmes.

Il arrive souvent que les comportements des élèves atteints du syndrome d'Asperger soient mal interprétés par les adultes et les autres élèves. Parfois, un élève capable de lire un texte complexe traitant d'un sujet qui le passionne sera incapable d'en lire un autre de même niveau portant sur un sujet différent. On croit alors que l'élève évite ou refuse délibérément de faire ce qu'on lui demande.

Étant donné que certains élèves atteints du syndrome d'Asperger ont des points forts et des habiletés qui se développent « normalement », on a parfois tendance à ne pas voir ou à mal interpréter leurs anomalies et difficultés de fonctionnement social et comportemental. Ces élèves veulent souvent nouer des amitiés et socialiser, mais ils ne possèdent pas les habiletés

appropriées pour ce faire et leurs interactions ou réactions peuvent sembler bizarres. Par exemple, croyant être correct ou honnête, ou pour faire la conversation, un élève peut faire un commentaire que les autres trouvent offensant ou inapproprié. L'élève peut ne pas se rendre compte de l'effet de ses actes ou de ses paroles sur les autres. Les élèves atteints du trouble d'Asperger risquent davantage d'être victimes de taquineries et d'intimidation de la part de leurs camarades.

Dans de nombreux cas, un diagnostic de syndrome d'Asperger n'est pas établi avant l'entrée des enfants à l'école et avant que les anomalies dans le développement des comportements sociaux appropriés à l'âge ne se manifestent. Certains élèves atteints du trouble d'Asperger vont parfois à l'école pendant plusieurs années avant qu'on ne se rende compte que leurs comportements inhabituels ou bizarres signalent une anomalie.

Stratégies pour développer et améliorer les habiletés

Bon nombre de stratégies pédagogiques qui s'avèrent efficaces auprès des élèves atteints de TSA peuvent aussi l'être pour les élèves atteints du syndrome d'Asperger. Les stratégies suivantes visent spécifiquement certaines des caractéristiques et difficultés communes aux élèves atteints du syndrome d'Asperger. Il est important de tenir compte du profil d'apprentissage, des points forts et des besoins de chaque élève lorsqu'on détermine les stratégies qui seront les plus efficaces.

STRATÉGIES POUR LES ÉLÈVES ATTEINTS DU SYNDROME D'ASPERGER

CONSEILS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Interactions sociales

- Enseigner les règles et les habiletés sociales de manière explicite ou directe.
- Décomposer les situations sociales en étapes séquentielles.
- Modeler ou scénariser les interactions sociales en étapes.
- Donner diverses occasions à l'élève de comprendre et de reconnaître les règles et habiletés sociales et de s'y exercer, par exemple :
  - occasions structurées et non structurées qui permettent à l'élève de socialiser avec ses camarades (p. ex., repas de midi, sorties en petits groupes) dans le cadre d'un cercle d'amis, de pairs ou de copains;
  - activités de groupe;
  - occasions d'interagir avec des camarades qui partagent ses intérêts (p. ex., passe-temps).
- Indiquer à l'élève ce qui se passe et pourquoi.
- Encourager l'élève à surveiller et à fournir une rétroaction au sujet de ses propres actes sociaux et de ceux des autres.
- Utiliser des vidéos ou des bandes audios d'interactions sociales pour déterminer, analyser, prédire ou enseigner des habiletés sociales spécifiques, verbales (p. ex., « Que fait-il? » « Que dit-il? ») et non verbales.
- Donner à l'élève des occasions de transférer les habiletés sociales en s'exerçant dans divers environnements et auprès de diverses personnes, dans des situations extrêmement structurées et moins structurées, et dans des situations réelles (à l'école, à la maison et dans la collectivité).

Communications sociales

- Dispenser des instructions explicites afin d'aider l'élève à reconnaître et à comprendre la signification et l'emploi des communications non verbales (p. ex., gestes, expressions faciales).
- Faire pratiquer à l'élève les habiletés de communication sociale avec les autres élèves et des adultes.
- Utiliser des indices et des messages-guides (p. ex., indices visuels pour engager une conversation, cartes *mon tour/ton tour*).
- Utiliser un langage clair et précis.
- Expliquer les termes qui sont déconcertants pour l'élève, et donner des exemples et des occasions d'apprendre et de pratiquer (p. ex., métaphores, divers sens des mots).
- Montrer à l'élève comment il doit procéder pour vérifier s'il a compris l'information et pour demander que l'information soit répétée ou clarifiée.
- Vérifier si l'élève a compris; faire attention aux messages qui ne sont pas clairs ou risquent d'être mal compris.
- Donner des occasions de participer à des jeux de rôle et de répéter des conversations dans des situations sociales prévisibles (p. ex., converser à tour de rôle).

STRATÉGIES POUR LES ÉLÈVES ATTEINTS DU SYNDROME D'ASPERGER (suite)

Gamme d'intérêts limitée

- Prévoir une période au cours de laquelle l'élève peut s'adonner à des activités qui l'intéressent.
- Prévoir des occasions diverses et significatives d'utiliser un domaine de connaissance.
- Incorporer graduellement d'autres activités; préparer l'élève au changement d'activités.
- Encourager la participation à de nouvelles activités en établissant un lien entre ces activités et un domaine d'intérêt.

Coordination motrice

- Utiliser la technologie pour améliorer l'écriture.
- Fournir des directives structurées pour les tâches motrices (p. ex., façon de nouer les lacets).
- Donner des occasions supplémentaires à l'élève d'exercer les tâches motrices.
- Procéder à des changements ou adaptations dans la mesure du possible (p. ex., activités « remplir des tirets », donner plus de temps).

Anxiété

- Fournir à l'élève une méthode pour reconnaître, évaluer et suivre l'anxiété (p. ex., thermomètre, échelle de notation, séquence codée couleurs – vert = bon, rouge = pas bon).
- Enseigner des techniques autocalmantes ou de relaxation (p. ex., écouter de la musique, respirer en profondeur).
- Donner à l'élève régulièrement, et selon ses besoins, l'occasion de se détendre (p. ex., lui permettre de faire une activité moins stressante déterminée à l'avance).
- Reconnaître les situations susceptibles d'angoisser l'élève et l'y préparer (en le prévenant à l'avance, en lui enseignant des stratégies d'adaptation).
- Surveiller et réagir à toute taquinerie ou intimidation.
- Enseigner à l'élève des stratégies pour reconnaître les taquineries et les actes d'intimidation et se défendre.
- Rassurer l'élève et lui donner une rétroaction positive pour renforcer les efforts et les réalisations.

Capacités d'organisation

- Aider l'élève à établir des stratégies précises pour s'organiser (p. ex., l'encourager à établir un système codé de rangement des notes dans son classeur).
- Intégrer les tâches d'organisation aux routines (p. ex., rangement hebdomadaire du casier ou du pupitre).
- Utiliser des supports visuels pour organiser l'information et le matériel (p. ex., horaire visuel, liste de vérification des devoirs, repère graphique, sections d'un classeur organisées selon un code couleur ou des icônes).

4 Outils et techniques

Les éducatrices et éducateurs de l'Ontario utilisent une grande variété de stratégies, d'outils et de ressources afin d'offrir des programmes d'éducation efficaces aux élèves atteints de TSA. Certains des documents élaborés par des conseils scolaires et des fournisseurs régionaux de services liés à l'autisme ont été reproduits, avec leur permission, dans le présent chapitre et pourront être utilisés par les écoles et les conseils scolaires de l'ensemble de la province.

DANS CE CHAPITRE

1. Modules en ligne sur l'autisme 116
2. Brochure d'information pour les administrateurs 117
3. Sondage aux parents 119
4. Journée d'école de l'élève 120
5. Communication à l'école 121
6. Brochure d'information sur les TSA 122
7. Fiche de renseignements critiques 124
8. Profil de l'élève 125
9. Promouvoir l'autonomie 127
10. Inventaire des habiletés fonctionnelles 128
11. Classe de transition TSA 134
12. Groupe de réflexion sur l'autisme 136
13. Ressources pour les conducteurs 139
14. Supports visuels – Transports 140
15. Centre de démonstration en matière d'autisme 141
16. Liste de stratégies 142

17. Aménagement de la salle de classe 143
18. Routine du matin 145
19. Plan de sécurité : protocole en temps de crise 146
20. Information pour le personnel enseignant suppléant 147
21. Suggestions pour faciliter les transitions 148
22. Préparer les élèves à un événement spécial 149
23. Séquence de tâches – Retour à la maison 150
24. Supports visuels – Transition de l'école à la maison 151
25. Supports visuels – Étapes pour utiliser la salle d'entraînement 152
26. Supports visuels – Activités à l'école 153
27. Supports visuels – Aller travailler 154
28. Règles de l'autobus 155
29. Se préparer à prendre l'autobus 156
30. Horaire quotidien personnel 157
31. Horaire du lundi 158
32. Salle de classe/environnement 159
33. Dix façons de créer une salle de classe structurée 160
34. Sélection d'organisateurs pour les élèves 161
35. Comment utiliser les messages-guides 162
36. Liste de suivi des messages-guides 163
37. Messages-guides utilisés pour commencer à jouer 164
38. Suivre des directives 165
39. Inventaire des intérêts 166
40. Inventaire des renforcements à l'intention des parents 167
41. Inventaire des renforcements pour l'élève 169
42. Féliciter à bon escient 171
43. Tableau des renforcements 172
44. Dix recommandations 173
45. Support visuel – Jeu de loto 175
46. Support visuel – Bandelettes de phrases 177
47. Évaluations du comportement 178
48. Feuille de suivi du comportement 179
49. Liste de vérification de la fréquence d'un comportement 180
50. Tableau ACC 181
51. Analyse ACC 182
52. Fonctions du comportement 183
53. Plan d'intervention visant un comportement positif 184
54. Formulaire d'observations sur la communication 186

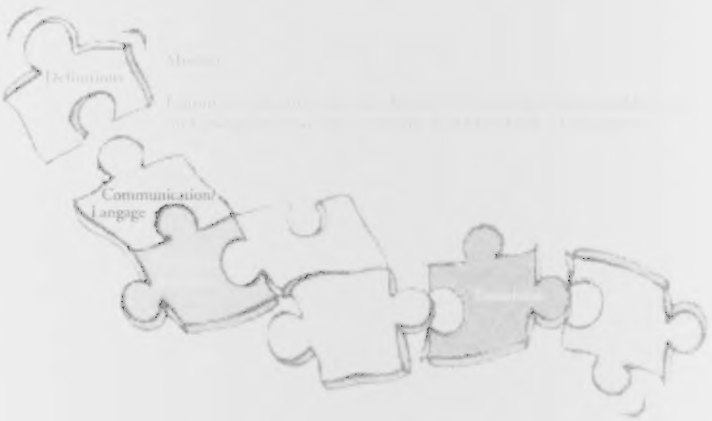
55. Liste de vérification des habiletés à communiquer 187
56. Feuille d'observation de l'utilisation des fonctions communicatives 189
57. Répondre au téléphone 190
58. Interaction sociale 191
59. Se joindre à une conversation 193
60. Activités visant à encourager l'enfant à attendre son tour 194
61. Messages-guides utilisés dans À tour de rôle 195
62. Liste de vérification – Période de jeu 196
63. Programme Fitness Friends 197
64. Groupe de jeux intégrés 198
65. Scénario social 200
66. Ma routine matinale 202
67. Étapes pour interpréter le langage corporel 203
68. Expressions corporelles et faciales 204
69. Différentes façons de toucher les gens 205
70. Endroits publics et privés 206
71. Conseils pour les accompagnateurs à l'emploi 207
72. Thermomètre du stress 208
73. Étapes de la relaxation 209
74. Conseils d'étude pour les adolescents 210

Bon nombre d'illustrations dans ce chapitre comprennent des images de Picture Communication Symbols©1981-2007 par Mayer-Johnson LLC. Tous droits réservés à l'échelle internationale. Utilisé avec permission.

Avon
Maitland

Une nouvelle ressource intéressante en ligne

Autism spectrum Disorders:



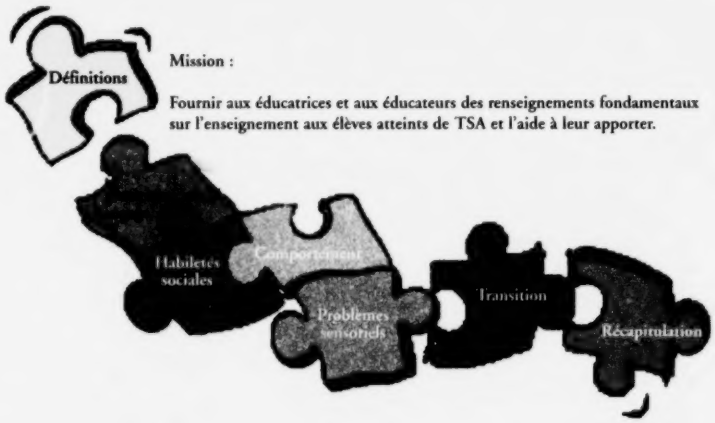
1. Modules en ligne sur l'autisme

Avon Maitland District School Board
Unlocking the Potential Within All of Our Learners

Une nouvelle ressource intéressante en ligne :

Autism spectrum Disorders:

Putting the Pieces Together



Le Avon Maitland District School Board offre une occasion d'apprentissage professionnel unique aux enseignantes et enseignants, aux aides-enseignantes et aides-enseignants ainsi qu'au personnel de direction des écoles désirant acquérir plus de connaissances et mieux comprendre les élèves atteints de troubles du spectre autistique.

Une information de base et essentielle sur l'enseignement aux élèves atteints de TSA et l'aide à leur apporter est présentée dans un format convivial en sept modules.

Les modules en ligne, intitulés **Autism spectrum Disorders: Putting the Pieces Together** comprennnent les sujets suivants : définitions, communication, habiletés sociales, comportement, problèmes sensoriels, transitions, et se termine par une récapitulation.

Vous aurez également accès aux ressources suivantes :

- liens rapides vers des sites Web connexes;
- une liste des dix *meilleurs* livres de référence sur les TSA.
- des exemples d'idées de communication visuelle comme des horaires et des bandelettes de tâches.

Lien d'accès aux modules : http://amdsb.mycourses.ca

2. Brochure d'information pour les administrateurs

Réunion de l'équipe de l'école

Une réunion de l'équipe de l'école constitue une méthode efficace pour regrouper les intervenants nécessaires. Les parents peuvent inviter les personnes qui, selon eux, doivent partager l'information qu'elles possèdent (le personnel qui travaille avec leur enfant). La direction de l'école invite les spécialistes concernés du réseau et, au besoin, la personne-ressource du centre d'accès aux soins communautaires.

Voici les objectifs d'une réunion de l'équipe de l'école :

- examiner le plan pour la transition à l'école et le début des classes;
- recueillir de l'information;
- discuter des problèmes de sécurité;
- répondre aux questions du personnel de l'école;
- avoir accès aux ressources communautaires;
- inciter la famille à avoir confiance;
- établir un processus de surveillance.

Ressources communautaires

Lambton

STARRting Points, *336-0120*

St. Clair Child and Youth Centre, *337-3701*

Pathways Health Centre for Children, *542-3471*

Centre d'accès aux soins communautaires, *337-1000*

Local Association for Community Living

Kent

Prism Centre for Audiology & Children's Rehabilitation, *354-0520*

Chatham Kent Children's Services, *351-8454*

Centre d'accès aux soins communautaires, *436-2222*

Rain and Shine Behavioural Counselling Ltd., *255-1691*

South West Regional Autism Program for Pre-schoolers, *358-1451*

Local Association for Community Living

Lambton Kent District School Board
Autism Transition Committee

Lambton Kent District School Board
200, rue Wellington
Sarnia (Ontario) N7T 7L2
Téléphone : 519 336-1500
Télécopieur : 519 336-0992

Lambton Kent District School Board
Student Achievement / Community Success

Soutiens transitionnels aux élèves atteints de troubles du spectre autistique

« Entreprendre un projet ensemble c'est un début; rester ensemble c'est progresser; travailler ensemble c'est réussir. »

(traduction libre)
Henry Ford

(suite)

Qu'est-ce que l'autisme?

L'autisme est une déficience du développement qui apparaît en général au cours des trois premières années de vie.

Résultat d'un trouble neurologique qui affecte le fonctionnement du cerveau, les troubles du spectre autistique ainsi que les comportements qui y sont associés interfèrent avec le développement normal du cerveau sur les plans du raisonnement, de l'interaction sociale et des habiletés à communiquer.

Les enfants et les adultes autistes ont habituellement des déficiences dans les communications verbales et non verbales, les interactions sociales, les activités de loisir ou activités récréatives. En raison de ce trouble, il est difficile pour eux de communiquer avec les autres et avec le monde extérieur. Ils ont énormément de difficulté à accepter tout genre de changement dans leur routine quotidienne, ce qui peut entraîner des crises.

Inclusion

Le Conseil appuie une philosophie d'inclusion et une gamme de services et de pratiques à l'intention des élèves qui ont des besoins spéciaux. Indépendamment de l'option de placement, ces élèves font partie intégrante de leur communauté scolaire et reçoivent le soutien d'une équipe.

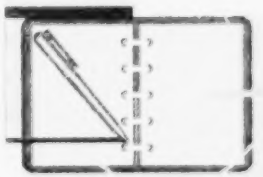
Conseils pratiques aux administrateurs

Lorsque l'un des parents, la tutrice ou le tuteur appelle :

- Soyez accueillant(e);
- Expliquez le processus du Conseil quant à l'admission des élèves ayant des besoins spéciaux;
- Demandez si l'enfant a été diagnostiqué et quels médicaments il prend, le cas échéant;
- Examinez les antécédents scolaires de l'élève, y compris le PEI;
- Vérifiez quels services communautaires sont utilisés;
- Discutez de toute préoccupation relative au comportement ainsi que du niveau d'intervention nécessaire et du soutien actuellement en place;
- Déterminez les besoins en matière de transport;
- Communiquez avec l'école actuelle de l'élève ou effectuez-y une visite;
- Discutez des services et des programmes offerts dans notre réseau;
- Pour les élèves qui ont besoin d'un soutien important, organisez une réunion avec l'équipe de l'école;
- Organisez une visite de l'école avec les parents, l'élève et le personnel de soutien au cours du printemps afin que l'élève se familiarise avec la nouvelle école.

Soyez prêt(e) lorsque l'un des parents, la tutrice ou le tuteur téléphone :

- Renseignez-vous sur d'autres services offerts (ergothérapie, soutien au comportement, physiothérapie, soutien communautaire);
- Contactez les spécialistes du conseil scolaire pouvant fournir une aide qui sera profitable aux élèves et au personnel de l'école;
- Informez-vous sur le transport pour les élèves ayant des besoins spéciaux.



3. Sondage aux parents

Triple A

Chers parents :

Nos plus sincères remerciements pour votre collaboration et votre participation au programme Triple A. Nous espérons que vous avez trouvé le processus utile pour la rentrée scolaire de votre enfant. Afin que nous puissions planifier la prochaine année, nous vous demandons de répondre aux questions suivantes.

1. Quelles sont vos attentes pour cette année? _____

   _____

2. Comment vous sentez-vous maintenant par rapport à ces attentes?_____

   _____

   _____

3. Quelle était votre plus grande crainte cette année?_____

   _____

4. Comment vous sentez-vous maintenant par rapport à cette crainte?_____

   _____

   _____

   Avez-vous d'autres commentaires quant à la participation de votre enfant et de son école au programme Triple A? _____

   _____

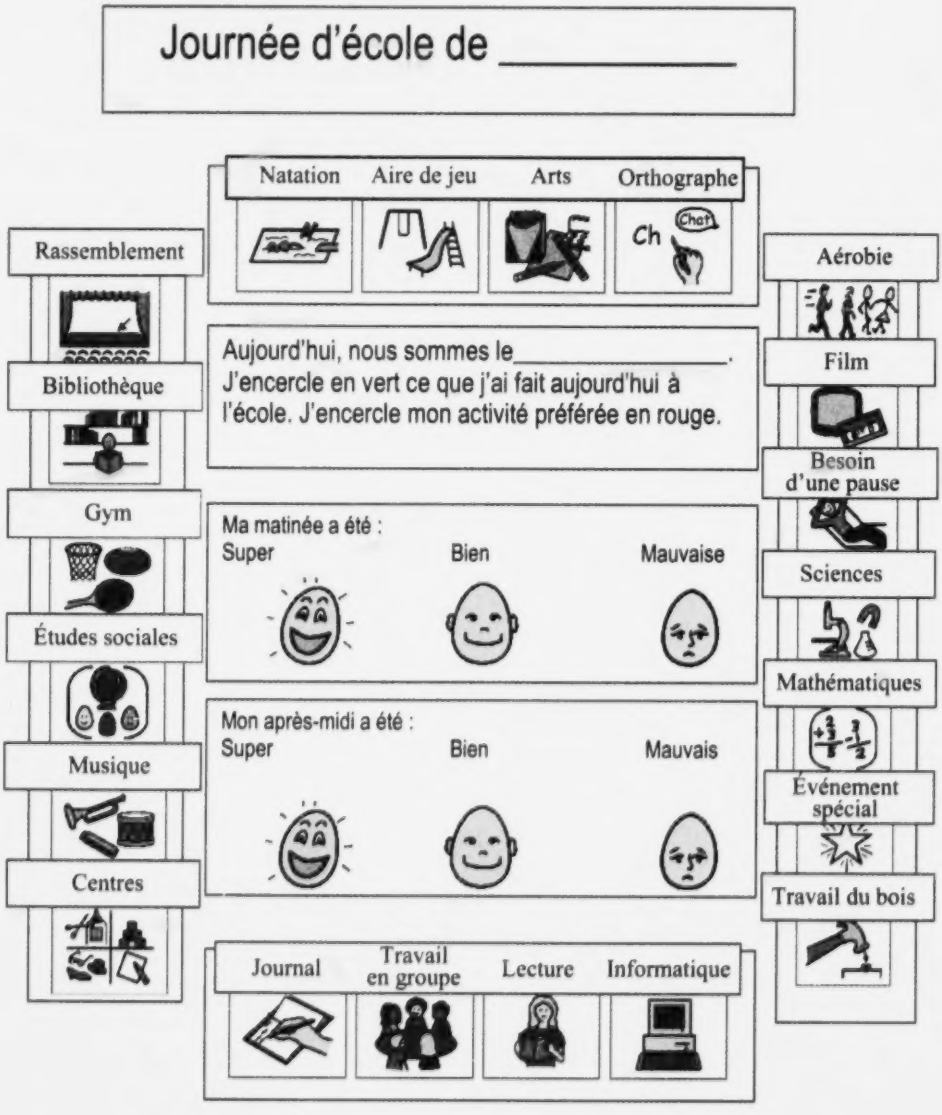
   _____

5.

	Pas d'accord				D'accord
À mon avis, le programme Triple A a permis à mon enfant une rentrée scolaire plus facile.	1	2	3	4	5
Je crois que le Triple A est un programme efficace.	1	2	3	4	5
Les équipes scolaires ont de la difficulté à mettre en œuvre le programme Triple A.	1	2	3	4	5
L'équipe scolaire de mon enfant a appris de nouvelles stratégies dans le cadre du programme Triple A.	1	2	3	4	5

Halton Catholic District School Board

4. Journée d'école de l'élève



McMaster Children's Hospital, région de Hamilton/Niagara

5. Communication à l'école

Communication à l'école

L'enseignante ou l'enseignant doit remplir la présente feuille chaque jour et la faire parvenir aux parents.

Activités	Oui	Non	Commentaires

Devoirs à faire :

_____

_____

Commentaires additionnels :

_____

_____

McMaster Children's Hospital, région de Hamilton/Niagara

6. Brochure d'information sur les TSA

Comment dois-je enseigner à un élève autiste?

- Soyez positif.
- Apprenez à connaître l'enfant. En passant du temps avec lui au début vous économiserez du temps à long terme.
- Soyez conscient(e) des différences individuelles, p. ex., niveau d'activité, besoins sensoriels, habiletés en communication et cognitives.
- Cernez les points forts et les besoins de l'élève, p. ex., faites une liste de ce qu'il ou elle aime et n'aime pas.
- Parlez avec les parents, la tutrice ou le tuteur, les enseignants précédents, les conseillers.
- Consultez le DSO.
- Donnez des directives précises.
- Limitez votre langage.
- Faites preuve de constance dans votre flexibilité.
- Utilisez un langage direct.
- Ne prenez pas les réponses de façon personnelle.

Qui peut vous aider?

- L'un des parents, la tutrice ou le tuteur;
- La direction de l'école;
- L'enseignante ou l'enseignant-ressource spécialiste des méthodes, l'enseignante ou l'enseignant-ressource pour l'éducation de l'enfance en difficulté;

- L'équipe des conseillers de l'école;
- L'équipe de soutien de l'école;
- L'équipe TED/TSA;
- Le comité consultatif pour l'enfance en difficulté.

Ressources

Sites Web

- **Autism Ontario** www.autismontario.com/
- **Autism Intervention and Strategies for Success** www.cesa7.k12.wi.us/sped
- **Bridges** www.bridges-canada.com – matériel de formation en technologie.
- **Do2Learn** http://dotolearn.com – activités et jeux gratuits, directives pour fabriquer une bande dessinée.
- **Geneva Centre** www.autism.net – les employés du TDSB sont membres du Geneva Centre.
- **Internet Resources on Autism** www.autism.org
- **Linda Hodgdon** www.UseVisualStrategies.com
- **Mayer-Johnson LLC** http://mayer-johnson.com
- **Parent Books** www.parentbooks.ca
- **Université Queens** www.autismresearch.ca – recherches actualisées.
- **Carol Gray** www.thegraycenter.org
- **Tin Snips** – activités et ressources pour les enseignants http://members.cox.net/tinsnips/welcome.html
- **Tippet Library (TDSB)** http://media.tdsb.on.ca

Bandes vidéo

Meet My Brother – Autism Ontario

Straight Talk about Autism – Geneva Centre

Look Beyond the Labels – MTSB et Tippet Library

Livres

ATTWOOD, T. 1998. *Asperger's Syndrome: A guide for parents and paraprofessionals.* Londres et Philadelphie, Jessica Kingsley Publishers.

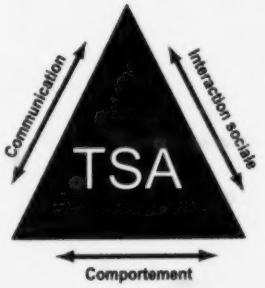
HODGDON, L. 1995. *Visual Strategies for Improving Communication*, volume 1, *Practical Supports for Schools and home.* Troy, Michigan, Quirk Roberts Publishing Co. Ltd.

KLUTH, P. 2003. *You're Going to Love This Kid: Teaching students with Autism in the Inclusive Classroom.* Baltimore, Londres et Sydney, Paul H. Brookes Publishing Co. Ltd.

QUILL, K. 1995. *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization.* Albany, New York, Delmar Publishing Co.

Soutenir les élèves atteints de troubles du spectre autistique

Autisme | TED/NS | Syndrome d'Asperger



Toronto District School Board

Équipe TED/TSA

Toronto District School Board

(suite)

TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE (TSA)

Problème neurologique chronique qui cause une déficience dans les trois domaines décrits ci-dessous connue sous le nom de triade de déficiences.

Les élèves autistes possèdent une myriade de points forts et de capacités.

Difficultés à communiquer

Langage dans son versant réceptif

- Compréhension;
- Interprétation de l'information verbale et non verbale;
- Compréhension du langage abstrait;
- Maintien de l'attention, changement rapide de centre d'intérêt.

Expression orale du langage

- Vocabulaire restreint, l'élève répète les mots utilisés pour le guider;
- Écholalie (l'élève qui utilise l'écholalie peut sembler capable de parler);
- Utilisation inappropriée des pronoms, des questions et des affirmations;
- Ton de la voix ou rythme du discours inhabituel;
- Utilisation de scripts, p. ex., des phrases de films répétées hors contexte.

Pragmatique

A une incidence tant sur le langage dans son versant réceptif que dans son expression orale

- Interprétation des indices non verbaux, p. ex., le langage corporel, les expressions faciales;
- Maintien d'une discussion sur un sujet particulier;
- Commentaires appropriés au moment adéquat;
- Attendre son tour pour parler dans une conversation.

Comportements problématiques

Activités et intérêts limités et répétitifs

- Préoccupations particulières, p. ex., les horaires de train;
- Besoin excessif de monotonie, p. ex., maintien de routines strictes;
- Absence d'utilisation fonctionnelle des objets, p. ex., alignement de jouets, faire tourner une roue;
- Mouvements inhabituels du corps ou comportements répétitifs, p. ex., se bercer, faire claquer les doigts;
- Stratégies d'adaptation limitées;
- Incapacité de régulariser le niveau d'éveil;
- Pensée inflexible.

Facteurs contribuant à l'anxiété

- Faire face à des événements imprévus;
- Accepter des changements à la maison ou à l'école;
- S'adapter à de nouvelles situations;
- Comprendre les réponses et les réactions des autres.

Raisons possibles des comportements

- Besoin d'attention, « Regarde-moi. »;
- Tentative pour qu'on réponde à un besoin tangible, p. ex., « Je veux… », « J'ai faim. », « Je suis fatigué. »;
- Besoin échappatoire, « Je ne comprends pas de quoi il s'agit et je veux faire quelque chose d'autre. »;
- Tentative pour régulariser une stimulation sensorielle, p. ex., « Il y a trop de bruit ici. »

Interactions sociales

- Savoir comment engager une interaction sociale;
- Poursuivre une interaction;
- Reconnaître la présence d'autres personnes;
- Comprendre les sentiments et les opinions des gens;
- Développer des amitiés;
- Comprendre les règles sociales non écrites;
- Avoir des réactions émotionnelles limitées, inhabituelles;
- Entretenir une conversation.

Habiletés sociales

Il faut enseigner des habiletés sociales spécifiques en contexte dans différentes situations, p. ex., pendant la récréation, l'heure du dîner et en salle de classe.

LES TROIS DOMAINES DE DÉFICIENCE SONT ÉTROITEMENT LIÉS ET NE S'EXCLUENT PAS MUTUELLEMENT.

7. Fiche de renseignements critiques

School Support Program

En un coup d'œil – fiche de renseignements critiques

Nom de l'élève : _____ **Enseignant(e) :** _____ **Année d'études :** _____

Communication	Agents renforçateurs	Sensibilités	Description des comportements difficiles (visés)
Comment l'élève communique-t-elle/il? Oralement : Oui Non Système PECS : Oui Non Langage gestuel : Oui Non Combinaison des trois : Oui Non Aucun : Oui Non Comment l'élève vous dit-elle ou il : • ce qu'elle ou il veut/ses besoins • qu'elle ou il proteste/refuse • qu'elle ou il a besoin d'aide • d'arrêter • qu'elle ou il veut aller aux toilettes • qu'elle ou il est malade Utilisez-vous un horaire visuel? Oui Non Comment transmettez-vous l'information? Références visuelles : ____ Images : ____ Objets : ____ Signes, enseignes : ____ Gestes : ____ Points forts de l'élève (trois) :	Liste des agents renforçateurs préférés/intéressants/appréciés. Objets : Oraux : Sociaux : Alimentaires : Sons/Musique : Activités : L'élève prend-elle ou il des médicaments, a-t-elle ou il des allergies, un régime alimentaire particulier?	Le changement est-il difficile pour l'élève? Oui Non L'élève peut-elle ou il devenir dépassé par le bruit? Oui Non L'élève exprime-t-elle ou il des émotions? Oui Non Le cas échéant, dressez-en une liste et décrivez comment elle ou il les exprime : L'élève a-t-elle ou il besoin d'aide pour aller aux toilettes, pour manger, etc.? Oui Non Dans l'affirmative, spécifiez : L'élève suit-elle ou il un programme modifié (modifications sur le plan académique) ou a-t-on fait des adaptations pour l'apprentissage (accès à un ordinateur, place dans la salle de classe, etc.)? Dans l'affirmative, dressez-en une liste :	Avez-vous observé des comportements particuliers qui pourraient être définis comme des comportements visés de l'élève? (Donnez des détails, comme si vous vous adressiez à un étranger.) Que faites-vous/dites-vous/ne dites-vous pas afin d'aider l'élève à se calmer? (réorientation, relaxation, phrases clés, etc.) Comment savez-vous que le comportement s'est aggravé? Si l'élève fait preuve d'agressivité physique, que faites-vous/dites-vous/ne dites-vous pas? Est-il nécessaire d'établir un plan de sécurité? Oui Non

Thames Valley Children's Centre

Thames Valley Children's Centre, région du Sud-Ouest

8. Profil de l'élève

1

Profil de l'élève

L'élève	Quelles sont les **choses** que l'élève aime?	Quelles sont les **choses** que l'élève n'aime pas?
	Quelles sont les **activités** que l'élève aime?	Quelles sont les **activités** que l'élève n'aime pas?
	Dans quel jeu, sport ou activité l'élève réussit-elle ou réussit-il?	Dans quel jeu, sport ou activité l'élève a-t-elle ou a-t-il besoin d'aide?

Points forts	Intérêts	Besoins

Kinark

Trillium Lakelands

Algonquin

(suite)

2

Profil de l'élève

Voici une liste des événements ou des situations pouvant causer du stress chez l'élève, et des stratégies pouvant l'aider.

Facteurs stressants	Stratégies

Documentation :

L'élève a un plan de sécurité : oui ____ non _____ qui est ____, n'est pas _____ joint.

Veuillez préciser les incidents à documenter :

_____

_____

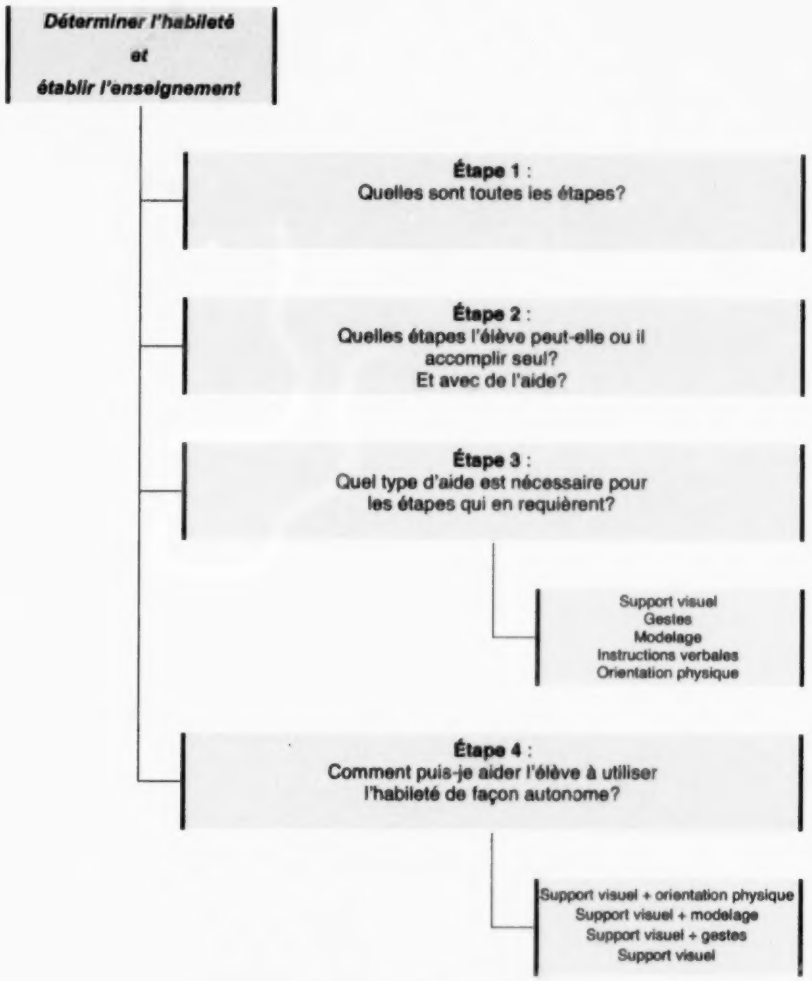
_____

Kinark — Trillium Lakelands — Algonquin

9. Promouvoir l'autonomie

ERINOAK

Promouvoir l'autonomie
Organigramme



Erinoak, région du Centre-Ouest

10. Inventaire des habiletés fonctionnelles

Modèle de formulaire **INVENTAIRE/ÉVALUATION DES HABILETÉS FONCTIONNELLES À L'ÉCOLE SECONDAIRE**

Élève : _____ **École :** _____
Enseignant(e) : _____ **Personnel de soutien :** _____
Inventaire effectué par : _____ **Date :** _____

Rubrique et critères d'évaluation

S	**= Spontané**	• L'élève entreprend la tâche d'elle-même ou de lui-même et la termine seule; l'habileté est utilisée de façon autonome.
I	**= Indice**	• L'élève accomplit seul(e) la tâche/applique seul(e) l'habileté après avoir reçu des indices (p. ex., image, support visuel, montrer du doigt). Indiquez le genre d'indice utilisé, soyez précis(e).
AP	**= Aide partielle**	• L'élève accomplit la tâche/applique l'habileté après avoir reçu des aides physiques partielles/des messages-guides partiels (p. ex., modelage partiel *main sur la main*, gestes). Indiquez le genre d'aide partielle, soyez précis(e).
AT	**= Aide totale**	• L'élève accomplit la tâche/applique l'habileté après avoir reçu des aides physiques totales/des messages-guides complets (p. ex., activité accomplie entièrement *main sur la main*).
	S.O.	• La tâche/l'habileté ne s'applique pas OU quelqu'un d'autre accomplit la tâche/applique l'habileté.

1. ARRIVÉE À L'ÉCOLE

a) Routine à l'entrée

	S	I	AP	AT	SO	COMMENTAIRES
Descend de l'autobus avec son sac à dos.						
Se dirige vers l'école.						
Ouvre la porte de l'école.						
Entre dans l'école.						
Dit bonjour aux adultes et aux camarades qu'elle ou il connaît.						
Se rend au bureau/bureau d'orientation pour obtenir un billet d'admission ou de retard (au besoin).						

b) Routine au vestiaire

	S	I	AP	AT	SO	COMMENTAIRES
Se rend dans le secteur du vestiaire OU attend de rencontrer un ou des amis et ils s'y rendent ensemble.						

(suite)

b) Routine au vestiaire (suite)

	S	I	AP	AT	SO	COMMENTAIRES
Trouve son propre casier.						
Enlève ses mitaines/gants et les met dans la poche de son manteau.						
Ouvre le cadenas et le tire.						
Enlève le cadenas.						
Ouvre la porte du casier.						
Pend le cadenas au crochet.						

c) Capacité d'organisation et habiletés à la vie quotidienne

	S	I	AP	AT	SO	COMMENTAIRES
Enlève son sac à dos et le pose par terre.						
Ouvre le sac à dos, retire le repas et replace le sac dans le casier.						
Enlève son bonnet/manteau (p. ex., ouvre la fermeture éclair/déboutonne).						
Accroche son bonnet/son manteau au crochet dans le casier.						
Enlève ses bottes et les place tout en bas, dans son casier.						
Retire ses souliers du casier/sac à dos.						
Met ses souliers.						

	S	I	AP	AT	SO	COMMENTAIRES
Consulte son horaire à l'intérieur de la porte du casier.						
Prend ses livres pour les cours de l'avant-midi et les place dans le sac à dos.						
Prend le cadenas.						
Ferme la porte du casier.						
Met le cadenas.						
Verrouille le cadenas.						

	S	I	AP	AT	SO	COMMENTAIRES
Vérifie l'heure à sa montre pour voir s'il est temps d'aller en classe.						
Reste à son casier avec des amis jusqu'à ce que la sonnerie retentisse OU va à sa classe titulaire.						
Interagit avec des amis.						
Boit à la fontaine dans le corridor – attend son tour jusqu'à ce que la fontaine soit libre.						

(suite)

2. HABILETÉS DANS LA VIE QUOTIDIENNE – HYGIÈNE PERSONNELLE

a) Routine aux toilettes

	S	I	AP	AT	SO	COMMENTAIRES
Se rend aux toilettes désignées (homme/femme) avec son sac à dos.						
Ouvre la porte des toilettes et entre.						
Trouve une cabine vide et y entre OU attend jusqu'à ce qu'une cabine se libère.						
Ferme et verrouille la porte de la cabine.						
Pose son sac à dos par terre ou le pend au crochet.						
Lorsqu'elle ou il a terminé, utilise du papier hygiénique, tire la chasse, etc.						
Reprend son sac à dos.						
Déverrouille la porte de la cabine et en sort.						
Utilise des papiers mouchoirs et les met dans la poubelle après usage.						
Se lave les mains au lavabo et les sèche : utilise des serviettes de papier et les met dans la poubelle OU utilise un sèche-mains automatique.						

b) Soins de toilette

	S	I	AP	AT	SO	COMMENTAIRES
Entre dans les toilettes.						
Sort son peigne/sa brosse du sac à dos.						
Se regarde dans le miroir et se peigne ou se brosse les cheveux.						
Remet le peigne/la brosse dans son sac à dos.						
Arrange ses vêtements.						
Sort des toilettes.						

3. CIRCULATION

a) Corridors

	S	I	AP	AT	SO	COMMENTAIRES
Porte son sac à dos (p. ex., à la main ou sur le dos).						
Se rend dans sa classe.						
Marche du côté droit du corridor.						
Ajuste le rythme de sa marche au trafic (p. ex., ralentit, marche plus vite).						
Suit le trafic.						
Contourne les foules ou attend jusqu'à ce que la foule se disperse.						
Monte ou descend les escaliers (du côté droit).						

(suite)

b) Entrées de portes

	S	I	AP	AT	SO	COMMENTAIRES
Ouvre la porte (au besoin) OU tient la porte ouverte si d'autres l'ont ouverte.						
Passe le pas de la porte.						
Retient la porte si d'autres personnes entrent.						

4. ROUTINES EN CLASSE

a) Routine à l'entrée

	S	I	AP	AT	SO	COMMENTAIRES
Trouve la porte de la classe.						
Ouvre la porte de la classe.						
Entre dans la classe.						
Remet ses notes/devoirs (selon le cas) à l'enseignante ou à l'enseignant.						
Remet un message à l'enseignante ou à l'enseignant (le cas échéant).						
Trouve son pupitre et s'asseoit sur sa chaise.						
Place son sac à dos sur le dossier de la chaise ou par terre.						
Participe aux activités de commencement de la classe titulaire ou de la première classe (p. ex., se lever pour chanter l'hymne national, répondre lorsque son nom est appelé lors de la prise des présences, écouter les annonces).						
Interagit avec les autres élèves de la classe (au moment approprié).						

5. STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

a) Capacité d'organisation

	S	I	AP	AT	SO	COMMENTAIRES
Ouvre son sac à dos.						
Sort le matériel nécessaire pour la classe (livre, classeur, étui à crayons, etc.).						
Ouvre le classeur à la matière appropriée.						
Reste assis(e) sur sa chaise à son pupitre.						
Interagit avec ses amis jusqu'au début de la classe (si approprié).						

(suite)

b) Travaux scolaires

	S	I	AP	AT	SO	COMMENTAIRES
Reste assis(e) sur sa chaise à son pupitre.						
Ouvre le classeur à la matière appropriée.						
Trouve les devoirs de la journée précédente.						
Participe à la correction des devoirs (p. ex., suit les questions/réponses orales, vérifie ses propres réponses écrites et effectue les corrections, au besoin).						
Répond aux questions qu'on lui pose.						
Lève la main pour donner une réponse, attend qu'on lui demande de répondre.						
Baisse la main si on ne lui demande pas de réponse.						
S'exprime s'il ou elle a besoin d'aide, d'explications, etc.						

c) Leçons

	S	I	AP	AT	SO	COMMENTAIRES
Participe à la leçon et à la présentation du matériel.						
Demeure attentif/attentive pendant la leçon orale.						
Répond aux questions lorsqu'on le lui demande.						
Lève la main pour donner une réponse, attend qu'on lui demande de répondre.						
Baisse la main si on ne lui demande pas de réponse.						
S'exprime s'il ou elle a besoin d'aide, d'explications, etc.						

d) Travail à son pupitre

	S	I	AP	AT	SO	COMMENTAIRES
Distribue les feuilles de travail (p. ex., passe les feuilles derrière ou devant elle ou lui).						
Prend une ou plusieurs feuilles de travail lorsqu'elles sont distribuées.						
Est poli(e) et courtois(e) (s'il vous plaît, merci).						
Retire les articles dont elle ou il a besoin de son étui à crayons (p. ex., crayon/stylo, gomme à effacer, règle, correcteur liquide, taille-crayons).						
Taille ses crayons (p. ex., avec un taille-crayons manuel ou celui de la classe).						
Écrit son nom et la date sur la feuille de travail.						
S'exprime s'il ou elle a besoin d'aide, d'explications, etc.						
Ouvre son classeur pour prendre une feuille blanche et le referme.						

(suite)

d) Travail à son pupitre (suite)

	S	I	AP	AT	SO	COMMENTAIRES
Copie ce qui est écrit au tableau.						
Complète la ou les tâches assignée(s).						
Passe d'une activité/tâche à son pupitre à une autre.						
Utilise une gomme à effacer et du correcteur liquide, au besoin.						
Lève la main pour demander de l'aide, au besoin.						
Place le travail fait à son pupitre à l'endroit désigné.						
Place le travail corrigé/non corrigé à l'endroit approprié.						
Inscrit les devoirs à faire dans son agenda.						

e) Travail en groupe

	S	I	AP	AT	SO	COMMENTAIRES
Déplace le pupitre et la chaise pour former un petit groupe.						
Participe aux discussions de groupe (petits et grands groupes).						
Participe à la présentation du projet.						

f) Organisation et fin de la classe

	S	I	AP	AT	SO	COMMENTAIRES
Ramasse ce qui est sur le pupitre (c.-à-d., met son matériel dans son sac à dos).						
Consulte son horaire pour vérifier quelle est la classe suivante.						
Attend en file à la porte.						
Interagit avec ses camarades de classe.						
Quitte la salle de classe lorsque la sonnerie retentit ou lorsque l'enseignante ou l'enseignant en donne la permission.						
Se rend à la prochaine classe.						

11. Classe de transition TSA

ST. CLAIR CATHOLIC
DISTRICT SCHOOL BOARD

Classe de transition TSA

La classe de transition TSA permet aux fournisseurs de soins et aux éducatrices et éducateurs de faire un pont entre le programme de traitement et les programmes d'éducation de l'enfance en difficulté, et de procurer aux élèves atteints de troubles du spectre autistique le soutien intensif dont ils ont besoin pour bien fonctionner dans un cadre scolaire. Plus précisément, les aspects transitionnels du programme de traitement mettent l'accent sur l'enseignement des capacités d'intervention de base et d'une méthode visant à transformer ces capacités en stratégies d'éducation à l'enfance en difficulté. Cette initiative exige beaucoup de temps de la part du personnel du conseil scolaire, car le but est de répondre aux besoins propres à chaque enfant. Le partenariat entre les Chatham-Kent Children's Services et le St. Clair Catholic District School Board, ainsi que l'appui fourni par le ministère de l'Éducation, permettent aux professionnels, aux enfants et aux familles de relever ces défis.

Selon les critères officiels d'admission, l'enfant doit avoir fait l'objet d'un diagnostic de trouble autistique ou de tout autre trouble envahissant du développement par une ou un psychologue agréé. De plus, l'enfant doit être client de l'équipe du CKCS responsable de l'autisme et son admission recommandée par cette équipe ou par le St. Clair Catholic District School Board. Le programme, qui est dispensé sur place dans les locaux des Chatham-Kent Children's Services, dispose d'une salle de classe qui peut accommoder jusqu'à six élèves (équivalence plein temps) et d'une enseignante ou d'un enseignant. L'équipe du CKCS responsable de l'autisme fournit un appui clinique au programme. Sont admis les élèves dont le placement scolaire actuel est conçu de telle façon que leur formation et celle de l'équipe-ressource responsable, ou leur réentraînement, a de grandes chances de rétablir la réussite dudit placement.

L'objectif premier de la classe de transition TSA est de dispenser un programme :

1) conçu pour traduire les buts et techniques de traitement en stratégies d'éducation de l'enfance en difficulté qui, grâce à une formation intensive, peuvent être mises en œuvre par le personnel scolaire dans le cadre d'un PEI;

2) individualisé;

3) fondé sur les principes scientifiques de l'analyse comportementale appliquée (ACA) et le renforcement. Comme son nom l'indique, le programme a pour but d'aider les éducatrices et éducateurs à dispenser un enseignement aux enfants atteints de troubles du spectre autistique, en fournissant des soutiens temporaires, mais très intenses, aux éducatrices et éducateurs pour qu'ils puissent adapter et appliquer les stratégies d'éducation de l'enfance en difficulté dans un cadre le moins perturbant possible. Ainsi, l'intervention est centrée sur la clientèle, vise à créer des cadres d'apprentissage novateurs dans les écoles de Chatham-Kent, et célèbre autant les réalisations des élèves que celles des professionnels.

Description du programme de formation de la classe TSA

Tous les programmes de traitement et de formation dispensés par l'équipe du CKCS responsable de l'autisme sont fondés sur des principes scientifiques et des données qui appuient l'approche appelée *analyse comportementale appliquée (ACA)*. La meilleure application pratique de cette philosophie clinique a pour nom *intervention comportementale intensive (ICI)*. Les programmes régionaux subventionnés de services aux personnes autistes offrent des traitements fondés sur les approches ACA et ICI, et, conformément à l'idée d'un continuum ininterrompu de services, le programme de la classe de transition TSA repose sur ces mêmes principes.

(suite)

Le programme est intensif et les techniques sont administrées individuellement pour les enfants ayant des besoins élevés, souvent ceux qui ont fait l'objet d'un double diagnostic d'autisme et de déficience intellectuelle. Le curriculum transitoire essentiel (Essential Transitional Curriculum) dispense des programmes d'éducation à l'enfance en difficulté à l'aide de techniques d'intervention comportementale qui sont transformées en stratégies d'éducation à l'enfance en difficulté individualisées. On apprend au personnel enseignant à personnaliser les programmes en fonction de chaque enfant, à élaborer les ressources nécessaires à leur mise en œuvre, et à faire évoluer les programmes avec l'enfant.

Perfectionnement professionnel et orientation du programme d'éducation
Selon le modèle de formation inclus dans le curriculum transitoire essentiel, les principales personnes chargées de seconder quotidiennement l'enseignante ou l'enseignant, l'aide-enseignante ou l'aide-enseignant et les personnes-ressources du programme font partie du personnel clinique du CKCS. Par conséquent, le perfectionnement professionnel des éducatrices et éducateurs est constant et fait partie des principaux objectifs de la classe de transition TSA. Le programme exige consultation et orientation de la part d'une éducatrice ou d'un éducateur qui connaisse parfaitement les procédures, règlements et pratiques associés au processus du PEI.

Planification multidisciplinaire du programme de l'enfant
La classe de transition TSA applique toutes les ressources de l'équipe du CKCS responsable de l'autisme, qui comprend une ou un psychologue, une ou un thérapeute principal, deux conseillers à l'enfance et à la famille, deux thérapeutes en chef, quatre instructrices ou instructeurs/thérapeutes et une travailleuse ou un travailleur de soutien en autisme. Le St. Clair Catholic District School Board fournit une enseignante ou un enseignant, une aide-enseignante ou un aide-enseignant ainsi qu'une équipe de soutien.

a) L'habileté visée doit être essentielle à l'adaptation de l'enfant au *cadre scolaire*, qu'il s'agisse d'une classe d'éducation de l'enfance en difficulté ayant relativement peu d'élèves ou d'une classe ordinaire composée d'un plus grand nombre d'élèves.
b) Le programme et le matériel d'enseignement doivent s'apparenter plus étroitement à des stratégies et à des ressources d'enseignement aux élèves en difficulté qu'à des stratégies et à des ressources de traitement spécialisé.
c) Les programmes doivent être rédigés de manière à ce qu'une aide-enseignante ou un aide-enseignant *typique*, ou un autre membre du personnel-ressource en éducation de l'enfance en difficulté, ne connaissant pas les principes ou techniques de traitement apprenne à les mettre en œuvre.
d) Les programmes doivent répondre aux besoins d'apprentissage de l'élève, tout en étant compatibles avec l'enseignement aux autres élèves de la classe, ou ne pas le perturber, sauf si un cadre d'enseignement distinct est à la fois requis *et* disponible;
e) Les programmes doivent correspondre aux paramètres/exigences du processus formel du PEI.

Planification et coordination de la transition de la classe de transition TSA aux écoles locales
Comme le nom *classe de transition TSA* l'indique, le but du projet est de créer un processus afin d'aider les enfants à faire la transition. Le modèle est entièrement conçu de façon à permettre aux éducatrices et éducateurs de s'exercer et de maîtriser les compétences nécessaires pour réunir et mettre en œuvre les ressources requises par les enfants atteints de troubles du spectre autistique. La planification de la transition implique que le personnel scolaire de l'école d'accueil visite la salle de classe pour recevoir la formation, que le personnel de la classe de transition TSA se déplace à l'école pour fournir un appui, et que les parents participent à l'ensemble du processus.

12. Groupe de réflexion sur l'autisme

Toronto District School Board

Groupe de réflexion du TDSB sur l'autisme (mai 2006)
Rapport final

Résumé

Préparé pour le Toronto District School Board en août 2006
par Denyse Gregory, consultante en recherche et évaluation

En mai 2006, le Toronto District School Board (TDSB) a créé un Groupe de réflexion sur l'autisme qui a été chargé d'étudier les questions liées à l'éducation des élèves du conseil atteints de troubles du spectre autistique (TSA). Le but était de réunir des personnes représentant divers groupes d'intérêt afin de profiter de leurs connaissances collectives.

Participaient à la séance, des parents et des élèves, des défenseurs des droits des parents et des élèves, des représentants de la profession médicale, du gouvernement, des universités, d'organismes, de la Commission ontarienne des droits de la personne, ainsi que divers membres du personnel du TDSB et de conseils voisins.

L'ordre du jour avait été conçu dans le but de sensibiliser les participants, d'établir des réseaux de concertation, de partager les pratiques exemplaires, d'améliorer l'accessibilité, de résoudre les problèmes collectivement et de créer un élan favorisant la réussite des élèves.

Le rapport final de cette séance résumait les discussions de la journée ainsi que le point de vue des participantes et participants concernant le processus même du groupe de réflexion. La principale difficulté liée à l'établissement du rapport découlait de la grande diversité des points de vue et des opinions attribuable à la diversité même des membres du groupe de réflexion. Quoi qu'il en soit, un certain nombre de thèmes se sont dégagés plusieurs fois des points de vue formulés. Voici un résumé des principaux thèmes.

Définition de la réussite pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique

Pour les participants, la *réussite* des élèves atteints de troubles du spectre autistique se définit de diverses manières, dont voici les principales :

- amélioration des habiletés sociales et des relations avec les pairs;
- amélioration du bien-être émotionnel (p. ex., confiance en soi, attitude à l'égard de l'école et sentiment d'aise);
- progrès scolaires;
- apprentissage des habiletés de la vie quotidienne (p. ex., autonomie et habiletés de communication);
- amélioration de la transition vers les programmes d'enseignement ordinaire ou vers des choix post-secondaires.

(suite)

Facteurs contribuant à la réussite des élèves

➢ **Points forts des élèves :**
Les participants ont identifié une multitude de points forts qui, selon eux, ont favorisé la réussite des élèves atteints de TSA. En voici les principaux :

- caractéristiques personnelles, comme la motivation, la persévérance et une très bonne estime de soi;
- points forts de l'apprentissage, comme les habiletés en communication (particulièrement de solides habiletés verbales);
- excellentes habiletés intellectuelles et capacité à collaborer avec les camarades.

➢ **Programmes et services :**
Les participants ont identifié divers programmes et services qui, selon eux, ont favorisé la réussite des élèves atteints de troubles du spectre autistique. En voici les principaux :

- programme global, centré sur l'enfant, caractérisé par des éléments comme la détermination des points forts et des besoins individuels des élèves, l'utilisation de diverses stratégies et approches et la participation des services de soutien du TDSB;
- cadre familial positif avec la participation active des parents de l'élève en tant que partenaires de l'école;
- cadre scolaire positif avec la participation et l'appui directs du personnel enseignant, des aides-enseignantes et aides-enseignants, des enseignantes et enseignants-ressources et des services de soutien (p. ex., psychologues et orthophonistes);
- partenariats avec des organismes communautaires comme Surrey Place Centre et le Geneva Centre for Autism.

Recommandations

Les participants ont offert diverses suggestions et recommandations très utiles pour les étapes suivantes, immédiatement et à long terme, notamment :

➢ Accroître les possibilités de formation et de perfectionnement professionnel pour le personnel enseignant, les aides-enseignantes et aides-enseignants, le personnel de soutien et d'administration afin de les sensibiliser davantage, d'améliorer leur compréhension et de rehausser la prestation des services destinés à toutes les personnes qui travaillent avec des élèves atteints de troubles du spectre autistique.

➢ Poursuivre le dialogue avec d'autres professionnels et parents afin de mieux comprendre l'autisme et de trouver des moyens d'améliorer la prestation des programmes et le soutien offert aux élèves atteints de TSA.

(suite)

- Appliquer une approche plus coordonnée, en équipe, pour rehausser la prestation des programmes dans toutes les écoles :
  - en mettant davantage l'accent sur la détermination des besoins particuliers de chaque enfant;
  - en accroissant le soutien interne fourni aux élèves atteints de TSA (p. ex., aides-enseignantes et aides-enseignants, ergothérapeutes, orthophonistes et formation en ACA);
  - en établissant des équipes spécialisées en TED/TSA dans les quatre secteurs et en affectant un gestionnaire de cas afin de coordonner la prestation des programmes au sein de chaque groupe d'écoles ou secteur;
  - en encourageant les partenariats et la communication avec les parents;
  - en favorisant les partenariats/la collaboration avec les fournisseurs de services ou organismes communautaires afin de faire mieux connaître et mieux utiliser les ressources disponibles.

- Fournir davantage de soutien aux familles d'élèves atteints de troubles du spectre autistique afin de les aider à prendre en charge le processus d'éducation de leur enfant. Cela consiste également à informer les parents sur les options qui leur sont offertes, à leur offrir des programmes de sensibilisation ou à les connecter avec ces programmes pour aider les familles et leur faciliter la gestion des crises.

- Promouvoir l'acceptation et la tolérance de la diversité au sein du système d'éducation et au sein de la collectivité. Il a été suggéré notamment que le TDSB et les partenaires communautaires prennent des mesures pour *combattre le stigmate des TSA* et *démasquer les mythes* des TSA.

Processus

Les participants au groupe de réflexion sur l'autisme ont eu la possibilité de formuler des commentaires sur le processus en remplissant un formulaire en ligne. De manière générale, ils ont indiqué que la séance de réflexion sur l'autisme avait été **très intéressante**. Ils ont jugé que cet exercice était **utile** et **très pertinent** et, en fin de compte, qu'il **favorisait le dialogue et le partage d'idées**.

Dans leurs commentaires, les participants ont indiqué qu'ils ou elles ont apprécié la possibilité de collaborer avec les divers groupes d'intervenants. Comme l'a souligné un participant : « la séance est un bon exemple de la façon dont il est possible pour diverses parties prenantes de travailler ensemble pour le bien des élèves atteints d'anomalies. »

13. Ressources pour les conducteurs

Brant Haldimand Norfolk Catholic District School Board

Assurer une transition réussie : information pour les conductrices et conducteurs de moyens de transport.

Le Brant Haldimand Norfolk Catholic District School Board reconnaît les nombreuses difficultés auxquelles font face les élèves atteints d'un trouble du spectre autistique (TSA) pendant la transition de la maison à l'école et de l'école à la maison. Nous reconnaissons que le parcours en autobus pour se rendre à l'école et en revenir peut avoir une incidence directe sur le genre de journée que ces élèves auront. Par conséquent, conjointement avec le Programme de soutien en milieu scolaire pour les élèves atteints de TSA, nous élaborons actuellement un outil pour aider les conductrices et conducteurs de moyens de transport en ce qui concerne cette très importante transition.

Après avoir consulté le service des transports, on a demandé aux conductrices et conducteurs de préciser leurs besoins lorsqu'ils transportent des élèves atteints de TSA. Les plus grands sujets de préoccupation visaient des stratégies pour aider en cas de comportements difficiles, la prévention de l'intimidation, les techniques de communication entre la maison, l'école, l'autobus, et une meilleure compréhension de l'anomalie.

L'initiative sur les ressources liées au transport comprendra un volet d'éducation et la création d'une ressource fondée sur les besoins des conductrices et conducteurs. Le volet d'éducation comprendra une formation en cours d'emploi dans le cadre de laquelle on présentera un aperçu des TSA axé sur les caractéristiques qui pourraient causer des problèmes dans l'autobus. On présentera également des scénarios décrivant des comportements fréquemment observés dans l'autobus et des stratégies particulières pour aider l'élève atteint de TSA. Voici les stratégies qui seront examinées :

- visites planifiées à l'école;
- exposés de faits sociaux et horaires;
- reconnaître le comportement anxieux et comment y réagir;
- utilisation de supports visuels;
- systèmes de renforcement;
- système de copains;
- cerner les éléments déclencheurs du comportement d'une élève ou d'un élève atteint de TSA;
- feuille de communication maison/école/autobus–école/maison;
- assignation d'un même siège;
- règles de l'autobus;
- similitudes et prévisibilité;
- activités concrètes qui peuvent garder les élèves occupés dans l'autobus;
- élaboration d'un plan d'urgence.

Trois ressources possibles sont actuellement élaborées pour les conductrices et conducteurs. Les ressources, indiquées ci-dessous, seront présentées dans le cadre d'une formation en cours d'emploi.

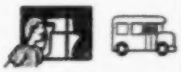
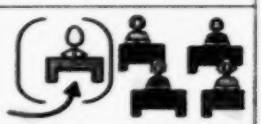
1. Une ressource de style pancarte pouvant être laminée et affichée dans l'autobus. On y trouverait des renseignements essentiels tels que :
   - un aperçu des TSA;
   - une liste des comportements qui peuvent survenir dans l'autobus;
   - une liste de stratégies pour aider l'élève atteint de TSA à contrôler ces comportements.

2. Une version réduite de la pancarte pouvant être laminée et placée sur le pare-soleil au-dessus du siège de la conductrice ou du conducteur. L'information comprendra une liste de comportements et des stratégies connexes. La conductrice ou le conducteur n'aura qu'à baisser le pare-soleil pour consulter rapidement la stratégie à adopter.

3. De petites cartes laminées pouvant être placées sur un porte-clés que la conductrice ou le conducteur peut porter sur une ganse de sa ceinture pour référence rapide aux stratégies liées aux comportements.

Une simple feuille de communication a également été préparée afin de faciliter la communication entre les parents, les conductrices et conducteurs et le personnel de l'école. Cette ressource fournit des renseignements essentiels pour assurer une transition efficace d'un endroit à un autre.

14. Supports visuels – Transports

Autobus pour l'école.	Autobus pour la maison.
Surveiller l'arrivée de l'autobus. 	Aller à l'arrêt d'autobus.
Aller vers l'autobus.	Faire la queue pour prendre l'autobus.
Monter dans l'autobus.	Monter dans l'autobus.
Trouver un siège libre.	Trouver un siège libre.
S'asseoir.	S'asseoir.
Garder les mains sur soi.	Garder les mains sur soi. Parler à voix basse.
Parler à voix basse.	Surveiller le bon arrêt.
Descendre de l'autobus.	Descendre de l'autobus.
Aller en classe. 	Entrer dans la maison.

Brant Haldimand Norfolk Catholic District School Board

15. Centre de démonstration en matière d'autisme

Avon DISTRICT SCHOOL BOARD Maitland
Unlocking the Potential Within All of Our Learners

Avon Maitland District School Board
Centre de démonstration en matière d'autisme

En 2003-2004, le Avon Maitland District School Board a établi un Centre de démonstration en matière d'autisme. L'objectif de ce centre est de fournir aux enseignants, aux aides-enseignants, aux directions et directions adjointes un accès à un personnel possédant une expérience directe de l'interaction avec des élèves qui ont été diagnostiqués comme étant atteints de troubles du spectre autistique.

- Les personnes qui visitent le centre interagissent avec des membres du personnel spécialement formés, au cours d'une tournée des classes et d'une présentation par un petit groupe.
- L'objectif de la tournée est de modeler la création d'environnements appropriés, la mise en œuvre de stratégies d'enseignement spécialisé efficaces et de techniques de gestion du comportement réussies fondées sur les recherches, et ce, par l'observation directe des élèves et des enseignants en action. Les visiteurs peuvent observer les élèves dans le contexte d'une classe normale du primaire et dans le contexte d'une classe spécialisée.
- La présentation par le petit groupe comprend principalement un aperçu des aspects essentiels du profil d'un élève liés au spectre autistique et les incidences en matière d'éducation, une description du matériel documentaire disponible au District ainsi qu'une période de questions/réponses.
- Pour chaque visite, le centre reçoit l'appui de l'orthophoniste de l'école, du consultant en éducation spécialisée ainsi que d'un consultant en matière de TSA du Centre pour enfants de Thames Valley.
- Depuis sa création, environ 40 personnes profitent chaque année de l'occasion de visiter le centre.
- Entre autres commentaires, les participants ont mentionné la vaste base de connaissances du personnel du centre, l'occasion qui leur a été donnée de voir le matériel et les ressources appropriés, les avantages d'observer en personne des stratégies d'enseignement spécialisé, et des idées pratiques pour aménager une salle sensorielle avec un budget limité.

16. Liste de stratégies

ÉLÈVE : _____ DATE : _____

Stratégies

environnementales	de communication	pédagogiques
❍ soutien intensif; ❍ station d'apprentissage/autre espace; ❍ soutien en petit groupe; ❍ limiter la présence d'adultes intervenants; ❍ modification de l'horaire/de la journée; ❍ maintien d'une routine quotidienne; ❍ réduire les transitions; ❍ conserver des activités déjà utilisées que les élèves connaissent quand de nouvelles activités sont ajoutées; ❍ organisateurs visuels; ❍ préparation; ❍ préparation aux changements; ❍ modification de l'aménagement de la salle; ❍ fournir de l'équipement adapté; ❍ placer les chaises de façon stratégique; ❍ emplacement préféré pour le crochet à manteau/le casier; ❍ chaise/matelas/siège; ❍ minuteur visuel; ❍ réduire les distractions et la surcharge sensorielle; ❍ pauses sensorielles; ❍ supervision pendant des événements non structurés.	❍ utiliser un langage concret et précis; ❍ expliquer les expressions idiomatiques et les mots qui ont un double sens; ❍ ralentir le discours, ne donner qu'une directive à la fois, utiliser des phrases courtes et claires; ❍ diviser les tâches en plusieurs étapes; ❍ utiliser des gestes, le modelage et des démonstrations avec verbalisations; ❍ écrire les demandes et les directives; ❍ attirer l'attention de façon visuelle, verbale et physique avant de donner l'information; ❍ observer et écouter les tentatives de réponse, répondre de façon positive à toute tentative; ❍ modeler le format approprié; ❍ utiliser différentes méthodes de communication; ❍ utiliser des indices visuels pour aider l'élève à comprendre; ❍ fournir des scénarios pour le langage.	❍ utiliser les points forts de l'élève; ❍ appliquer l'apprentissage à des situations réelles; ❍ apprentissage par cœur; ❍ supports visuels; ❍ conserver le contexte, changer le contenu; ❍ présenter de nouveaux concepts de façon concrète; ❍ diviser les directives en petites étapes séquentielles; ❍ réduire/fractionner l'information; ❍ utiliser des directives écrites; ❍ surligner l'information clé; ❍ utiliser un code couleur pour le matériel; ❍ indiquer le début et la fin de l'activité; ❍ enseigner à l'avance le vocabulaire, les habiletés; ❍ faire des copies des notes; ❍ apprentissage assisté par ordinateur; ❍ minuteur/aides à la gestion du temps; ❍ organisateurs graphiques; ❍ activités coopératives structurées; ❍ proximité de l'instructrice ou de l'instructeur.
de motivation	**d'autorégulation**	**d'évaluation**
❍ indices visuels; ❍ expériences significatives; ❍ s'assurer que tout est bien compris; ❍ utiliser les intérêts de l'élève; ❍ rétroaction immédiate; ❍ stratégie « d'abord… ensuite… »; ❍ agents renforçateurs naturels; ❍ utiliser différents renforçateurs et donner un choix d'agents renforçateurs; ❍ renforcer toute tentative d'atteindre les buts et les objectifs; ❍ encourager, accepter et enseigner à faire des choix; ❍ inviter et encourager l'élève à entreprendre naturellement les tâches; ❍ minuteur visuel.	❍ enseignement direct; ❍ personne fiable; ❍ livre de communication; ❍ feuille de suivi; ❍ enseigner des stratégies de relaxation; ❍ réorienter; ❍ distraction; ❍ récompenses tangibles; ❍ féliciter; ❍ rétroaction immédiate; ❍ stratégie « d'abord… ensuite… »; ❍ stratégie rouge… vert; ❍ exposés de faits sociaux; ❍ discussions sur une bande dessinée; ❍ un élément par jour.	❍ appliquer l'apprentissage à des situations réelles; ❍ raccourcir ou modifier les activités; ❍ proposer des choix d'activités aux fins d'évaluation; ❍ enseigner au préalable le format par la pratique; ❍ temps d'attente pour traiter l'information ou achever la tâche; ❍ permettre des réponses orales; ❍ écrire les réponses pour l'élève à l'aide du scribe; ❍ fournir des indices visuels comme moyen d'enseigner la façon de faire un résumé ou d'écrire; ❍ diviser l'évaluation en petites parties et étaler les épreuves; ❍ aide à la révision; ❍ calculatrice/matrice; ❍ changement de cadre; ❍ évaluation imprévue.

Waterloo Region District School Board

17. Aménagement de la salle de classe

Créer une classe adaptée aux élèves autistes
Aménagement de la salle de classe

On peut aménager la salle de classe de façon à soutenir l'apprentissage de l'élève et à minimiser les comportements difficiles. Une salle de classe bien organisée sur le plan visuel peut aider l'apprenant à s'orienter de lui-même ou d'elle-même et à cheminer dans le milieu d'apprentissage.

Disposition du mobilier :

- ❑ Disposer le mobilier de façon à créer des limites qui favorisent l'apprentissage, qui réduisent les distractions et facilitent les transitions.
- ❑ Utiliser du mobilier, des tapis, du ruban adhésif, des étagères, des classeurs, etc. afin de bien définir les secteurs d'activités et de régulariser la circulation.
- ❑ Réduire les espaces ouverts afin que les élèves physiquement actifs et qui ont de la difficulté avec les transitions aient moins d'occasions de courir.
- ❑ Placer les secteurs réservés aux activités libres et aux loisirs loin des sorties.
- ❑ Faire preuve de constance quant à l'emplacement des postes de travail et des centres d'apprentissage.
- ❑ Indiquer clairement les différents secteurs à l'aide d'indices visuels faciles à comprendre.
- ❑ Utiliser tout d'abord les centres d'apprentissage uniquement à leur fin propre dans le but d'enseigner la pertinence et de fournir une structure prévisible.
- ❑ Planifier des activités multiples simultanées avec le moins de distractions possible.
- ❑ Prévoir un endroit calme où les élèves peuvent se soustraire aux distractions et aux stimulations et faire une pause au besoin.

Circulation :

- ❑ Marquer la circulation des élèves et du personnel en indiquant clairement le parcours à suivre afin de répondre aux besoins de l'apprenant en réduisant le temps d'attente.
- ❑ Tracer des flèches ou des empreintes de pas par terre pour indiquer aux élèves comment se rendre d'un secteur à un autre.
- ❑ Essayer de faire correspondre la circulation dans la salle aux activités quotidiennes.

Surrey Place Centre, région de Toronto

(suite)

Entreposage :

- ❑ Faire en sorte que le matériel didactique et les récompenses soient facilement et immédiatement accessibles sans pour autant créer involontairement des distractions.
- ❑ Songer à étiqueter à l'extérieur les boîtes des travaux et des activités en utilisant des images, l'objet en question ou des symboles que l'élève comprendra.

Supports visuels :

- ❑ Placer les supports visuels à la hauteur des yeux des élèves.
- ❑ Les supports visuels doivent être placés dans des endroits qui favorisent un comportement approprié. Vous pouvez placer des supports visuels à l'extérieur de la salle de classe et en prendre aussi avec vous.
- ❑ S'assurer que les images utilisées sont spécifiquement liées à l'événement ou à l'activité que vous désirez décrire. Les élèves atteints de TSA peuvent être facilement distraits par des détails non pertinents, alors soyez attentif ou attentive à ce qui se trouve *par accident* dans votre image.
- ❑ S'assurer que les règlements sont affichées dans les endroits problématiques. S'il n'y a pas d'endroit particulier, affichez les règlements à la hauteur des yeux dans des endroits centraux de la salle de classe ou prenez-les avec vous.
- ❑ Limiter le fouillis dans la salle de classe. Limiter le matériel dans les secteurs où l'élève atteint de TSA doit se concentrer (p.ex., derrière l'enseignante ou l'enseignant à l'heure du cercle) afin qu'il ou elle puisse centrer son attention sur l'enseignement et non sur les distractions qui l'entourent.
- ❑ Limiter la quantité de documents ou matériel sur les tableaux d'affichage. Essayez de les enlever dès que vous avez fini avec les thèmes afin que les nouveaux thèmes soient mis en évidence, plutôt que de les laisser affichés pendant toute l'année scolaire.

18. Routine du matin

PATHWAYS
FOR CHILDREN & YOUTH

Routine du matin

J'accroche mon manteau et mon sac à dos.

☐

Je présente le jouet à l'enseignante ou à l'enseignant.

☐

Je range le jouet dans la boîte.

☐

Je suis prêt à travailler!

☐

Pathways for Children and Youth, région du Sud-Est

19. Plan de sécurité : protocole en temps de crise

•peel District School Board

Équipe-ressource
en matière de TSA

Plan de sécurité : protocole en temps de crise
Assurer des environnements scolaires positifs

Nom : _____ Date de l'élaboration : _____
Coordonnées des parents : _____ Dates de revue : _____
Personne-ressource en cas d'urgence : _____

Comportement(s) non sécuritaire(s)	•

Attentes du personnel : réduire le bavardage, proximité prévue (ton/volume/contrôle).

Étape 1 : Intensification	Signaux de l'intensification du comportement (signes observables d'une plus grande anxiété ou agitation).	
	Comportement	Stratégie
	1.	
	2.	
	3.	
	4.	

Étape 2 : La crise	Intervention en cas de crise.	
	Adultes avec qui communiquer :	
	Si	Alors
	1.	
	2.	
	3.	
	4.	

Étape 3 : S'adapter	Maîtrise de soi avec appui (calmer et réorienter).
	1.
	2.
	3.

Formation du personnel Premiers soins : _____
Autres formations : _____
Signature parentale : _____ Date : _____
Signature de la directrice ou du directeur : _____ Date : _____
Signature de la ou du psychologue : _____ Date : _____

20. Information pour le personnel enseignant suppléant

CONFIDENTIEL

Information sur les élèves à l'intention du personnel enseignant suppléant

Un de mes élèves, _____, souffre d'un problème neurologique connu sous le nom de **troubles du spectre autistique** (TSA). C'est pourquoi certaines choses dans l'environnement scolaire lui sont difficiles à supporter. En général, les élèves atteints de TSA ont des difficultés dans des situations sociales et lorsqu'on change leur routine.

Voici une liste de situations dans lesquelles cet élève pourrait avoir des difficultés :

Voici une liste de comportements que cet élève pourrait adopter lorsqu'il se sent dépassé ou anxieux :

Voici une liste de stratégies que vous pouvez utiliser lorsque vous constatez que l'élève adopte ces comportements :

L'anxiété peut constituer un grave problème pour les enfants atteints de TSA, et le problème peut s'aggraver rapidement. Si vous remarquez que cet élève adopte l'un ou l'autre des comportements suivants :

_____

_____,

demandez immédiatement à _____ dans la salle numéro _____ de venir vous aider.

N'essayez pas de régler la situation par vous-même, car il existe des méthodes précises pour traiter ce genre de comportement.

Waterloo Region District School Board

21. Suggestions pour faciliter les transitions

Kinark
CHILD AND FAMILY SERVICES
CARING • HELPING • HEALING

School Support Program
ASD

Suggestions pour faciliter les transitions

Voici des suggestions pouvant aider davantage les élèves qui ont de la difficulté avec les transitions. Ces suggestions visent à faire vivre une expérience positive à toutes les personnes engagées dans la transition.

Suggestions :

- Faites rencontrer à l'élève tout le personnel enseignant à qui il ou elle aura affaire tout au long de l'année à venir.
- Photographiez chaque enseignante et chaque enseignant et créez un mini album photos. Inscrivez le nom de la personne et la matière qu'elle enseigne sous la photo.
- Créez une liste de vérification pour chaque matière (p. ex., les outils nécessaires pour réussir en classe).
- Créez une carte de l'école sur laquelle figurent les trajets pour se rendre à chaque classe.
- Attribuez un casier à l'élève.
- Désignez une personne de soutien qui soit sur place pour saluer l'élève à son arrivée en classe. Demandez à cette personne d'accompagner l'élève à la classe suivante.
- Faites suivre à l'élève quelques jours du cycle scolaire. Idéalement, en quelques jours, l'élève aura assisté au moins une fois à toutes ses classes.

Kinark Child and Family Services, région du Centre-Est

22. Préparer les élèves à un événement spécial

CHEO Children's Hospital of Eastern Ontario
Centre hospitalier pour enfants de l'est de l'Ontario

autism
autisme

Dix points importants pour préparer les élèves à un événement spécial

1. Expliquez AU PRÉALABLE à vos élèves ce à quoi ils doivent s'attendre à l'égard de l'événement.
2. Établissez des lignes directrices et définissez les attentes en matière de comportement.
3. Donnez une *solution de rechange* planifiée à votre élève si elle ou il a de la difficulté à s'adapter.
4. Avant l'événement, faites découvrir à l'élève ce qu'elle ou il verra, entendra et sentira – sinon, elle ou il pourrait se sentir dépassé!
5. Apporter une *carte de situation d'urgence* contenant l'information nécessaire, et indiquant comment obtenir de l'aide, le cas échéant.
6. Pratiquez des interactions sociales avec des scénarios sociaux afin que l'élève puisse participer plus facilement.
7. Encouragez le maintien de journées structurées pendant les périodes de congé (p. ex., devoirs, horaires).
8. Utilisez un calendrier pour montrer à l'élève les jours de congé et celui où elle ou il recommencera l'école.
9. Composez une histoire à partir de l'événement, de la destination des vacances, de la sortie ou du voyage à l'aide d'images, de photographies, etc.
10. Pratiquez la lecture des panneaux qui se trouvent dans le milieu environnant, particulièrement les panneaux indiquant les toilettes!

23. Séquence de tâches – Retour à la maison

SUPPORTS VISUELS (Séquence de tâches)

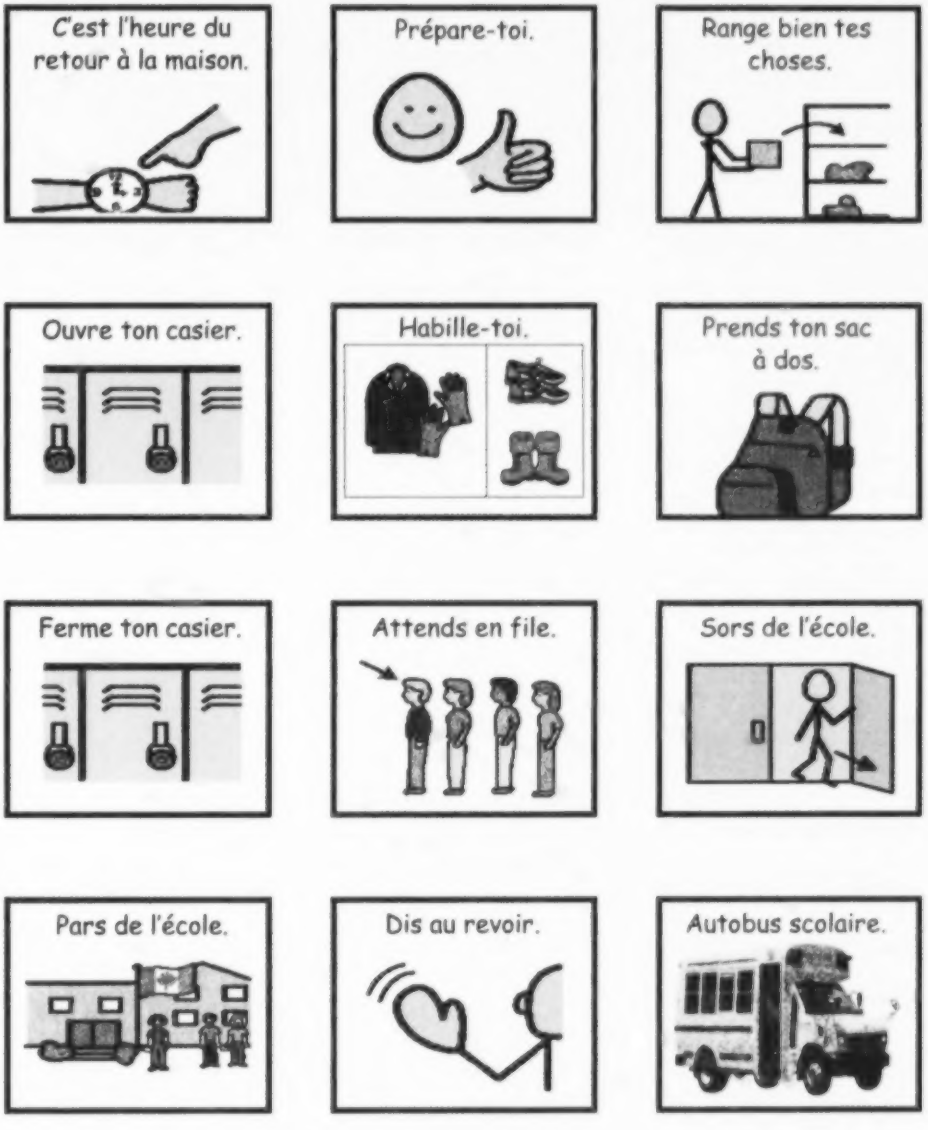
		Retour à la maison
1		Je range mon casque d'écoute dans mon sac brun.
2		Je me mets en rang.
3		Je marche silencieusement dans le corridor avec mon enseignante ou mon enseignant.
4		Je range mon casque d'écoute dans mon sac à dos.
5		Je mets mon manteau.
6		Je mets mes bottes.
7		Je mets ma casquette.
8		Je mets mes gants.
9		Je mets mon sac à dos sur le dos.
10		Je me mets en rang et j'attends que la cloche sonne.
11		Je marche avec mon enseignante ou mon enseignant jusqu'à la porte principale.
12		J'attends que ma mère vienne me chercher.
13		Je me rends à la voiture et je dis « Bonjour maman. »

Demandez à l'élève de cocher la case appropriée lorsqu'une tâche est terminée.

Durham District School Board

24. Supports visuels – Transition de l'école à la maison

Tâches transitionnelles - de l'école à la maison



Toronto Catholic District School Board

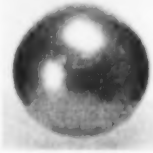
25. Supports visuels – Étapes pour utiliser la salle d'entraînement

Salle d'entraînement

Salle d'entraînement

1. Je me rends à la salle d'entraînement. ___

Ballon d'exercice



2. Je roule sur le ballon d'exercice. ___

Sac et poids

3. Je presse le sac et je soulève les poids. ___

Tapis roulant

4. Je marche sur le tapis roulant. ___

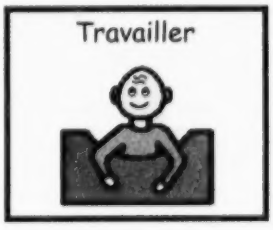
Bicyclette

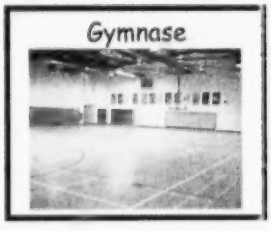
5. Je roule à bicyclette. ___

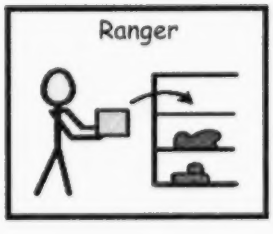
Toronto Catholic District School Board

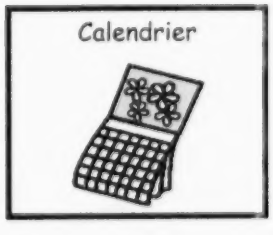
26. Supports visuels – Activités à l'école

Activités à l'école









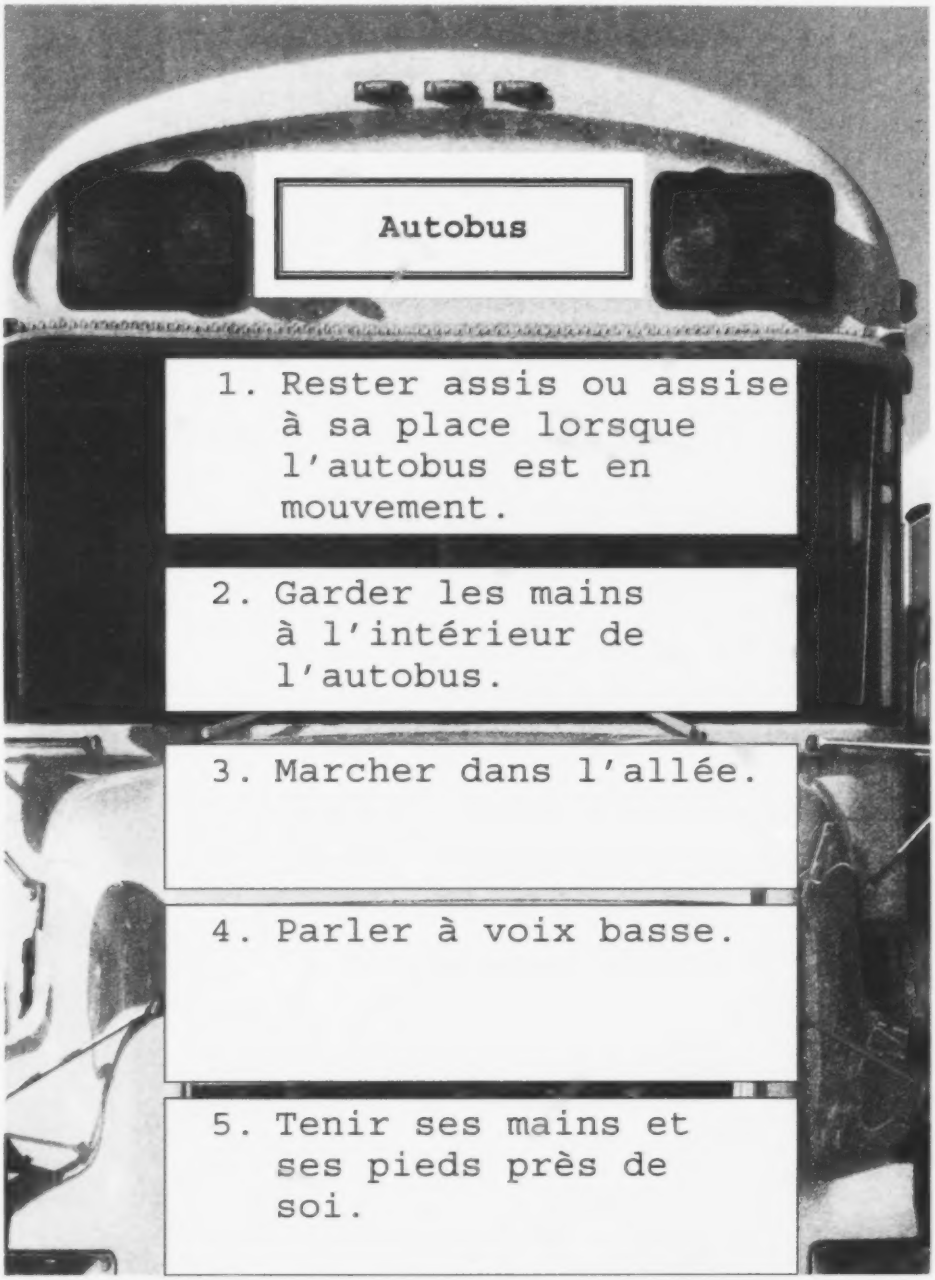
Toronto Catholic District School Board

27. Supports visuels – Aller travailler

Aller travailler

Toronto Catholic District School Board

28. Règles de l'autobus



Erinoak, région du Centre-Ouest

29. Se préparer à prendre l'autobus

Se préparer à prendre l'autobus

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Ranger mon bureau.					
Ranger ma boîte à goûter.					
Ranger mon agenda.					
Prendre mon sac à dos.					
Mettre ma tuque, mon manteau et mes mitaines.					
Faire la queue devant la porte.					

Algonquin Child and Family Services, région du Nord-Est

30. Horaire quotidien personnel

En un coup d'œil
Horaire quotidien personnel

Le quotidien de la vie scolaire des élèves atteints de TSA peut comprendre des événements qui ne font pas partie d'un horaire typique de bon nombre de leurs camarades de classe. Toutefois, ces événements sont très importants pour les élèves visés. Il peut s'agir d'une heure d'arrivée différente, de la prise de médicaments ou du temps consacré à travailler avec des éducateurs autres que l'enseignante ou l'enseignant de la classe. L'horaire quotidien personnel de ce qui se produit la plupart des jours de classe comprend les heures, les événements, les lieux et des notes, le cas échéant.

Horaire

Heure	Événement	Lieu	Information pertinente

McMaster Children's Hospital

31. Horaire du lundi

Lundi matin	Lundi après-midi
qui quoi où	
M^me^ Marois mathématiques salle de classe	
M^me^ Gravel lecture salle de classe	
M. Lévesque sciences salle de classe	
M^me^ Paquette gymnastique YMCA	
M. Martin récréation à l'extérieur	

Algonquin Child and Family Services, région du Nord-Est

32. Salle de classe/environnement

SALLE DE CLASSE/ENVIRONNEMENT

Des recherches ont montré qu'il existe un lien entre le comportement d'une ou d'un élève atteint de TED et l'environnement dans lequel l'élève adopte le comportement. On peut réduire ou éliminer le comportement inapproprié en apportant des changements ou des ajustements à l'environnement. Lorsque vous organisez votre salle de classe, n'oubliez pas que chaque élève atteint de TED est différent et tenez compte de leurs points forts et de leurs besoins avant d'apporter des changements.

Adaptations à la salle de classe/à l'environnement :

- Soyez conscient(e) de tout stimulus sensoriel dans les secteurs et des incidences possibles sur l'élève.
- Désignez des secteurs pour l'apprentissage individuel et en groupe.
- Désignez un *secteur de pause* où l'élève peut aller lorsqu'elle ou il sent monter l'anxiété.
- Établissez des limites claires (p. ex., utilisez des étagères, des classeurs, des tapis, du ruban adhésif sur le sol).
- Placez les pupitres dans la salle de classe de façon à ce que l'élève puisse facilement se déplacer :
  - laissez un passage libre jusqu'à la porte, jusqu'à l'enseignante ou à l'enseignant et jusqu'à tous les objets auxquels l'élève doit accéder;
  - faites asseoir l'élève devant ou faisant face à l'enseignante ou à l'enseignant et aux horaires, mais loin des secteurs où il y a beaucoup de circulation, loin des fenêtres et des portes afin de réduire les distractions;
  - évitez de faire asseoir l'élève au milieu d'un groupe où il pourrait y avoir des conflits ou un sentiment d'invasion de l'espace personnel;
  - placez les pupitres en groupes afin de favoriser les interactions sociales.
- Fournissez un horaire clair et prévisible.
- Utilisez un système de code couleur (p. ex., le vert pour les mathématiques).
- Donnez des choix à l'élève.
- Alternez les tâches difficiles et plus exigeantes avec des tâches plus faciles et agréables, et adaptez les tâches et le matériel afin d'éviter que l'élève se sente frustré(e).

Points à considérer dans l'ensemble de l'école :

- Réfléchissez à l'endroit où se trouve la salle de classe relativement aux distractions ou stimulations sensorielles possibles (p. ex., cafétéria, gymnase, toilettes).
- Préparez l'élève aux changements à apporter aux routines (p. ex., rassemblement, alarme à feu, concert).
- Marquez tous les autres endroits en écrivant leur nom sur la porte (p. ex., bibliothèque, gymnase).
- Prévoyez une certaine flexibilité dans l'horaire afin de réduire l'anxiété de l'élève (p. ex., circuler dans le corridor, entre les cours, avant les autres élèves, se rendre plus tôt au vestiaire afin de se préparer à rentrer à la maison).
- Tenez compte de la sécurité de l'élève dans les corridors et à l'extérieur, au terrain de jeu.

Child Care Resources, région du Nord

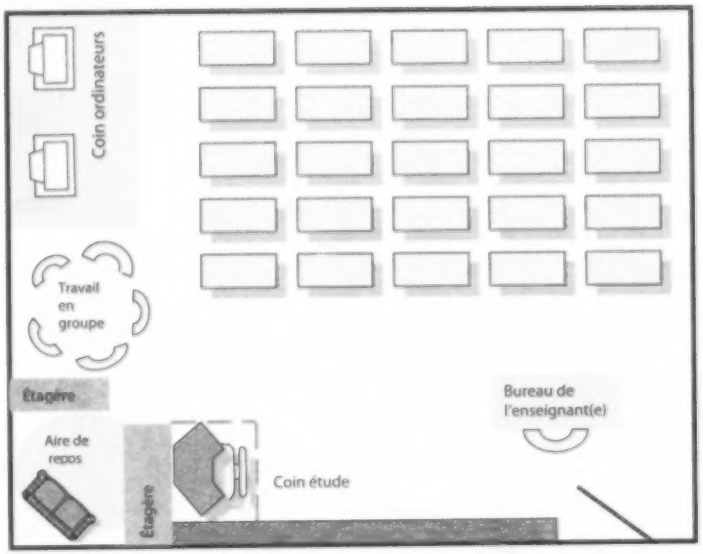
33. Dix façons de créer une salle de classe structurée

CHEO Children's Hospital of Eastern Ontario
Centre hospitalier pour enfants de l'est de l'Ontario

Dix façons de créer une salle de classe structurée

Souvent, les élèves atteints de TSA fonctionnent mieux dans des salles de classe très structurées, tant en ce qui concerne l'organisation physique de la pièce, que les attentes de l'enseignante ou de l'enseignant, que la tâche.

1. Utiliser du mobilier, des petits tapis ou encore coller sur le sol du ruban adhésif électrique pour diviser la pièce en différents secteurs.
2. Chaque secteur devrait avoir sa fonction propre (p. ex., secteur des ordinateurs, secteur pour le travail individuel, secteur de jeu).
3. Utiliser des pancartes pour indiquer clairement la fonction de chaque secteur.
4. Étiqueter clairement tout secteur, matériel, etc. ambigus.
5. Étiqueter l'endroit où tous les effets personnels de l'élève devraient être placés ou l'endroit où l'on peut trouver le matériel destiné à être partagé.
6. Afficher l'horaire de la journée afin d'informer les élèves au préalable de ce que sera la journée.
7. Utiliser cet horaire pour faire connaître tout changement à la routine de la journée.
8. Préparer une liste de vérification des devoirs, qui doit être remplie chaque jour, indiquer également le matériel nécessaire.
9. Adopter un code couleur pour les classeurs, les cahiers et tout le matériel nécessaire pour chaque sujet.
10. Utiliser des supports visuels pour appuyer les instructions verbales.



Voici un exemple d'une salle de classe structurée. L'aménagement de la pièce a été physiquement défini à l'aide de petits tapis, de mobilier et de ruban adhésif électrique. En divisant ainsi la pièce, les élèves peuvent facilement connaître la fonction d'un secteur en particulier et ce qu'on attend des élèves qui s'y trouvent. Ces précisions sont surtout importantes pour les élèves atteints de TSA.

Selon les besoins de vos élèves, vous pouvez définir encore plus clairement les secteurs en affichant une image ou une pancarte indiquant des renseignements, tels que le moment où on peut avoir accès à ces endroits (pendant les temps libres, le travail en groupe, etc.), quel matériel doit rester dans le secteur ainsi que les règles applicables.

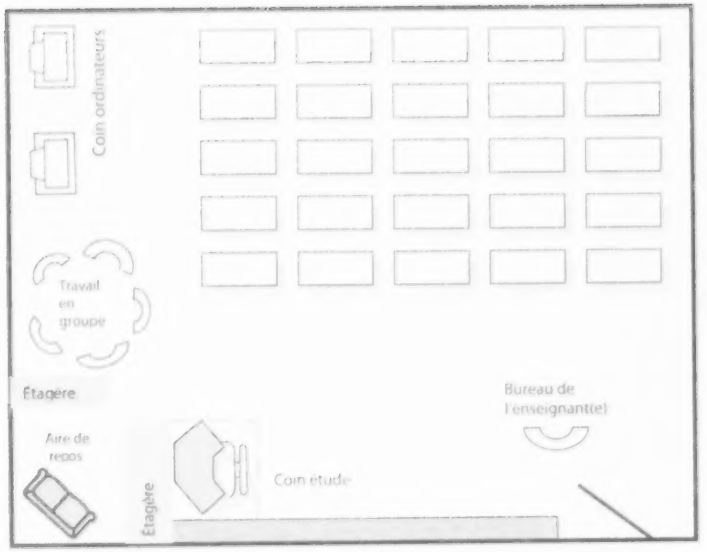
33. Dix façons de créer une salle de classe structurée

CHEO Children's Hospital of Eastern Ontario
Centre hospitalier pour enfants de l'est de l'Ontario

Dix façons de créer une salle de classe structurée

Souvent, les élèves atteints de TSA font comment mieux une salle de classe très structurée. Voici un PE qui concerne l'organisation physique de la pièce, que les attentes de l'enseignante ou de l'enseignant, que la tâche

1. Utilisant du mobilier, des petits tapis ou encore notre ou le ruban adhésif électrique pour diviser la pièce en différents secteurs.
2. Chaque secteur devrait avoir sa fonction propre (p. ex., secteur des ordinateurs, secteur pour le travail individuel, secteur de jeu).
3. Utiliser des pancartes pour indiquer clairement la fonction de chaque secteur.
4. Étiquetez clairement tout matériel, matériel, etc. ambigu.
5. Préparer à l'endroit où tous les effets personnels de l'élève devraient être placés ou l'endroit où l'on peut trouver le matériel destiné à être partagé.
6. Afficher l'horaire de la journée afin d'informer les élèves au préalable de ce qui sera la routine.
7. Utiliser cet horaire pour faire connaître tout changement à la routine de la journée.
8. Préparer une liste de vérification des devoirs, qui doit être remplie chaque jour, indiquer également le matériel nécessaire.
9. Adopter un code couleur pour les classeurs, les cahiers et tout le matériel nécessaire pour chaque sujet.
10. Utiliser des supports visuels pour appuyer les instructions verbales.

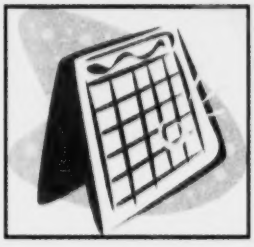


Voici un exemple d'une salle de classe structurée. L'aménagement de la pièce a été physiquement défini à l'aide de petits tapis, de mobilier et de ruban adhésif électrique. En divisant ainsi la pièce, les élèves peuvent facilement connaître la fonction d'un secteur en particulier et ce qu'on attend des élèves qui s'y trouvent. Ces précisions sont surtout importantes pour les élèves atteints de TSA.

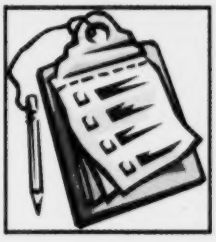
Selon les besoins de vos élèves, vous pouvez définir encore plus clairement les secteurs en affichant une image ou une pancarte indiquant des renseignements, tels que le moment où on peut avoir accès à ces endroits (pendant les temps libres, le travail en groupe, etc.), quel matériel doit rester dans le secteur ainsi que les règles applicables.

34. Sélection d'organisateurs pour les élèves

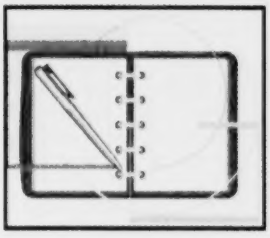
Critères de sélection d'organisateurs pour les élèves



Calendriers/horaires



Listes de vérification



Agendas

1. À quoi sert cet outil?
2. Comment doit-on l'utiliser?
3. Quel est le niveau d'habileté de l'élève?
4. L'outil convient-il à son âge?
5. Quel type de supports visuels aidera l'élève (des images, des mots, ou les deux)?
6. La taille de l'outil est-elle appropriée?
7. L'outil est-il simple, clair et concret?
8. L'élève peut-il ou elle participer à l'élaboration de cet outil?
9. Comment saurai-je si « ça marche »?

Surrey Place Centre

Surrey Place Centre, région de Toronto

35. Comment utiliser les messages-guides

Comment utiliser les messages-guides

Les enfants souffrant de TED peuvent devenir très dépendants des messages-guides. Lorsque vous utilisez un message-guide, il est important de tenir compte du niveau d'intensité nécessaire et de tenter d'éliminer rapidement le message. En général, il est préférable de commencer par le type de message-guide qui perturbe *le moins* pour en arriver, au besoin, à celui qui perturbe *le plus*. En outre, les messages-guides verbaux sont les plus difficiles à éliminer, alors il vaut mieux songer à utiliser d'autres types de messages-guides. Les types de messages suivants sont gradués, allant du moins au plus perturbateur.

Les moins perturbateurs – à essayer en premier :

- Gestes
  - L'adulte fait un geste qui indique à l'enfant qu'il doit réagir.
  - L'adulte montre du doigt la tâche à entreprendre (p. ex., montre du doigt un horaire visuel).

- Message-guide physique partiel
  - L'adulte donne un indice tactile, tel que toucher le bras, l'épaule, le coude afin d'aider en partie l'enfant à entreprendre la tâche (p. ex., donner un petit coup de coude pour mener l'élève à regarder l'horaire visuel).

- Message-guide physique complet
  - L'adulte aide physiquement l'enfant.
  - Message-guide complet *main sur la main*.

Le plus perturbateur – à essayer en dernier :

- Verbal
  - L'adulte donne une directive verbale (p. ex., « Vérifie ton horaire. »).

Dufferin-Peel Catholic District School Board

36. Liste de suivi des messages-guides

LISTE DE SUIVI DES MESSAGES-GUIDES

DIRECTIVES : le personnel doit faire un suivi du nombre et du type de messages-guides nécessaires pour que l'élève accomplisse une tâche au cours d'une période donnée d'un jour de classe.

ÉLÈVE VISÉ OU VISÉE : _____

MATIÈRE/PÉRIODE : _____

TÂCHE/TRANSITION	MESSAGE-GUIDE VERBAL	MESSAGE-GUIDE PHYSIQUE C/P (COMPLET OU PARTIEL)	GESTE	AUTONOME
lire en silence (nouveau livre).	/	C/P	/	
ordinateur (activité préférée).				//
TOTAL				

Information supplémentaire :

Halton Catholic District School Board

37. Messages-guides utilisés pour commencer à jouer

Demander à jouer

TÂCHE : commencer un jeu avec une ou un camarade. • **Préparation : deux trains jouets, rails de chemin de fer.**				
1. Message-guide verbal 2. Message-guide main sur la main 3. Message-guide physique 4. Autonome	**1**	**2**	**3**	**4**
S'approche d'une ou d'un camarade qui joue avec un train sur les rails d'un chemin de fer jouet.				
Obtient l'attention de la camarade ou du camarade.				
Demande « Est-ce que je peux jouer avec toi? »				
Entend la réponse « D'accord. »				
Prend un autre train jouet (pas celui avec lequel joue la camarade ou le camarade).				
Place le train sur les mêmes rails.				
Joue avec le train en partageant l'espace.				

TÂCHE : • **Préparation :**				
1. Message-guide verbal 2. Message-guide main sur la main 3. Message-guide physique 4. Autonome	**1**	**2**	**3**	**4**

Grand Erie District School Board

38. Suivre des directives

Suivre des directives

Attendre le signal.

Arrêter ce que je fais.

Écouter les directives de l'enseignante ou de l'enseignant.

Commencer!

Nombre de fois que je l'ai fait :

ERINOAK

39. Inventaire des intérêts

Inventaire des intérêts

Nom :

_____

École :

_____

Année d'études : _____ Âge : _____

Aliments/goûter préférés :

Sports auxquels je participe :

Sports que j'aime regarder :

Sujets favoris à l'école :

Qui sont mes amis?

Jeux auxquels j'aime jouer :

Musique :

Émissions de télévision que j'aime regarder :

Ordinateur/Internet :

York Region District School Board

40. Inventaire des renforcements à l'intention des parents

Inventaire des renforcements à l'intention des parents/tuteurs ou tutrices

Nom de l'élève : _____

Rempli le (date) : _____

Rempli par : _____

Veuillez cocher (√) sur une échelle de 1 à 10.
Aime le moins — Aime bien — Aime le plus

Ce pour quoi votre enfant fera un effort.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Jouets										
1.										
2.										
3.										
Sports/contacts physiques										
1.										
2.										
3.										
Aliments										
1.										
2.										
3.										
Renforcements sociaux										
1.										
2.										
3.										
Activités récréatives/loisirs										
1.										
2.										
3.										
Renforcements communautaires										
1.										
2.										
3.										
Renforcements domestiques										
1.										
2.										
3.										
Autres renforcements										
1.										
2.										
3.										

Exemples à la page suivante.

(suite)

Jouets

Ballons, voitures, poupées, jouets à remontoir, toupies, tambours, trompettes, livre, miroir, éventail, bouteille de plastique remplie d'eau colorée et de brillants, billes sur une corde, balles anti-stress, mastic rebondissant, foulard de soie, ordinateur, autocollants, blocs, pâte à modeler, blocs de construction encastrables, etc.

Contacts/sports physiques

Chatouillis, étreintes, donne-moi cinq, top là, tape dans le dos, saut sur le trampoline, tour sur le dos de quelqu'un, table pour jouer dans l'eau ou dans le sable, ramper sur le sol, jouer au basket-ball, au soccer et à la corde à danser, courir, etc.

Aliments

Petits bonbons (jujubes, etc.), boissons gazeuses, jus, crème glacée, sucettes glacées, biscuits, petits gâteaux, pizzas, fruits, légumes, croustilles, bretzels, maïs soufflé, céréales, frites, craquelins, etc.

Renforcements sociaux

Félicitations verbales enthousiastes, sourires, geste pouces en l'air, applaudissements, clins d'œil, chanter une chanson, hochement de tête pour acquiescer, souffler un baiser, lever les bras et crier « Youppi! », rire de façon incontrôlée, paraître surpris, aider les autres (enseignante ou enseignant, parents, ami ou amie), etc.

Activités récréatives/loisirs

Regarder une vidéo, jouer à un jeu de plateau, jouer aux cartes ou à des jeux d'association, jouer à cache-cache, faire des casse-tête, colorier, jouer aux chaises musicales, jouer à la statue, faire des bulles, écouter de la musique, faire du vélo, etc.

Renforcements communautaires

Aller au cinéma, au restaurant, magasiner, nager, visiter des amis/la famille, aller au parc, se promener, etc.

Renforcement domestique

Cuisiner, cuisiner au four, balayer, essuyer la table, laver les vitres, faire la vaisselle, etc.

York Region District School Board

41. Inventaire des renforcements pour l'élève

INVENTAIRE DES RENFORCEMENTS POUR L'ÉLÈVE AU PALIER ÉLÉMENTAIRE

Nom : _____

École : _____

Année d'études : _____ Âge : _____

1. Quels sont tes aliments préférés?
   a) _____
   b) _____
   c) _____

2. Qu'est-ce que tu aimes faire pendant la récréation?
   a) _____
   b) _____
   c) _____

3. Qu'est-ce que tu aimes faire à la maison?
   a) _____
   b) _____
   c) _____

(suite)

4. Quels sont tes jeux préférés?

a) _____

b) _____

c) _____

5. À quels sports aimes-tu jouer? _____

6. Quels sports aimes-tu regarder? _____

7. Quelles sont tes matières préférées à l'école?

a) _____

b) _____

c) _____

8. Avec qui aimes-tu jouer?

a) _____

b) _____

York Region District School Board

42. Féliciter à bon escient

FAVORISER LES COMPORTEMENTS DÉSIRABLES CHEZ LES ENFANTS ATTEINTS DE TSA
STRATÉGIES COMPORTEMENTALES POSITIVES

Féliciter à bon escient

S'asseoir pendant l'activité du cercle.	« **Super!** Tu es resté(e) **assis(e) en silence** pendant l'activité du cercle! »
Je suis prêt(e) à travailler.	« **Excellent!** Tu es **prêt(e)** à faire ton travail. »
Colorier.	« **Superbe** coloriage! »
Jouets.	« Tu as **fini** ton travail! Tu peux choisir un jouet. »

Félicitez l'enfant chaque fois qu'il ou elle termine une tâche dans le temps alloué.
Utilisez des mots descriptifs et mettez l'accent sur la tâche visée.
Assurez un suivi en récompensant l'enfant par une activité qu'il ou elle préfère.

Durham District School Board

43. Tableau des renforcements

FAVORISER LES COMPORTEMENTS DÉSIRABLES CHEZ LES ENFANTS ATTEINTS DE TSA
STRATÉGIES COMPORTEMENTALES POSITIVES

Je travaille pour

Placer une image du renforcement ici.				
(Représente le nombre de jetons/d'autocollants à gagner avant de recevoir la récompense.)				

Durham District School Board

44. Dix recommandations

DIX RECOMMANDATIONS POUR TRAVAILLER AVEC UN ENFANT AUTISTE

Travailler avec un enfant autiste exige des qualités et des compétences spéciales.

1. **Soyez motivé.**

Pour travailler avec un enfant autiste, vous devez être très motivé(e). Comme le dit Théo Peeters, il faut « avoir la piqûre de l'autisme. »

2. **Recueillez de l'information.**

La motivation à elle seule ne suffit pas. Vous devrez recevoir une formation spéciale tant sur le plan théorique que pratique. Au cours de la formation théorique, vous apprendrez quels sont les problèmes fondamentaux liés à l'autisme. La formation pratique vous apprendra à mettre en œuvre des stratégies pour travailler de façon efficace avec un enfant autiste.

Les publications, articles et résultats de recherches constituent une source intarissable d'information. Les travaux rédigés par des auteurs atteints d'autisme, notamment Temple Grandin, Georges Huard et Gunilla Gerland, offrent un aperçu du quotidien de personnes atteintes d'autisme.

3. **Développez une nouvelle perspective des enfants atteints d'autisme.**

Oubliez les mythes à propos de l'autisme; chaque enfant est unique. Ce n'est pas que l'enfant ne VEUT pas, mais plutôt qu'il ou elle ne PEUT pas faire autrement.

4. **Pensez comme un enfant autiste.**

Essayez, dans la mesure du possible, de penser comme un enfant autiste. Posez-vous des questions, soyez souple et tentez de vous adapter à l'enfant autiste sans le forcer à percevoir le monde tel que vous le percevez.

5. **Adaptez le milieu scolaire.**

Le milieu scolaire doit être adapté à l'enfant autiste pour ainsi lui offrir des points de référence stables qui le ou la rassureront et qui augmenteront sa capacité de fonctionner de façon autonome. Un enfant autiste a besoin d'être dans un milieu adapté qui pourra faciliter son apprentissage et, dans la mesure du possible, lui permettra de faire des généralisations et de s'ouvrir au monde.

(suite)

6. Effectuez des évaluations appropriées.

Pour être en mesure d'élaborer un programme éducatif efficace, vous devez connaître les points forts, les points faibles et les intérêts d'un enfant autiste. Pour ce faire, vous devrez utiliser des outils d'évaluation adaptés aux enfants autistes comme le profil psychopédagogique. Utilisez ensuite les résultats pour élaborer un plan d'enseignement individualisé (PEI).

7. Adaptez l'apprentissage à la personne.

L'apprentissage se fait différemment chez les enfants autistes. Ils ont un comportement et des intérêts différents des autres enfants. Pour arriver à mettre en œuvre des stratégies individualisées, vous devez d'abord connaître l'enfant.

8. Faites preuve d'imagination.

Vous aurez à faire preuve de beaucoup d'imagination pour répondre aux besoins d'un enfant autiste. Vous devrez également savoir composer, créer et improviser en faisant appel à votre imagination et avoir une grande dextérité pour pouvoir communiquer avec l'enfant.

9. Coopérez avec l'équipe de l'école.

Il vous faudra coopérer très étroitement avec le personnel de l'école et les parents. Sans eux, vous n'obtiendrez aucun résultat. Vous devrez être à l'écoute des parents, car ils connaissent mieux que quiconque leur enfant. La coopération facilitera les échanges sur les difficultés et les réussites. Le bien-être de l'enfant autiste et de sa famille doit toujours demeurer au centre de vos préoccupations.

10. Évoluez au rythme de l'enfant autiste.

Vous devrez évoluer au rythme de l'enfant autiste. En demeurant vigilant(e) et souple, vous en apprendrez toujours davantage. Ne vous cantonnez pas dans une routine accommodante; faites plutôt en sorte que votre travail auprès de l'enfant autiste demeure dynamique, chaleureux et plein d'entrain.

Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud

45. Support visuel – Jeu de loto

Jeu de loto

Ourson en peluche	Arbre	Tigre
Dents	Orteils	Tente
Télévision	Brosse à dents	Téléphone

HABILETÉ : jeu de loto - associer : (le mot) à (l'image + mot)

INSTRUCTIONS : imprimez cette page. Plastifiez la page sur un carton couverture, placez une bande Velcro sur la partie supérieure de chaque carré et utilisez à titre de page principale du jeu de loto.

(suite)

Jeu de loto

Ourson en peluche	Arbre	Tigre
Dents	Orteils	Tente
Télévision	Brosse à dents	Téléphone

HABILETÉ : jeu de loto - associer : (le mot) à (l'image + mot)

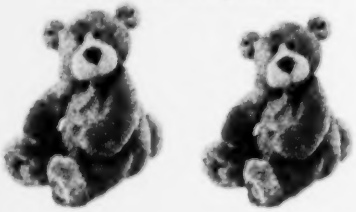
INSTRUCTIONS : imprimez cette page. Découpez et plastifiez chacune des cartes sur un carton couverture, puis placez une bande Velcro au dos de chaque carte. L'élève doit associer chaque carte au carré correspondant sur la page principale du jeu de loto.

Toronto Catholic District School Board

46. Support visuel – Bandelettes de phrases

Modèles de bandelettes de phrases

J'aime _____ (images + mots de la page modèle)

J'	aime	les oursons en peluche 
J'	aime	les dents
J'	aime	les téléphones

VOCABULAIRE : Exemples de mots à inscrire dans les espaces laissés en blanc.

INSTRUCTIONS : Imprimez cette page autant de fois que vous le désirez. Elle peut servir au découpage et au collage. Vous pouvez aussi renforcer chaque pièce découpée en y collant un carton couverture et en les faisant plastifier. Poser une bande Velcro au dos des cartes ainsi fabriquées et les employer pour faire faire des associations.

Toronto Catholic District School Board

47. Évaluations du comportement

School Support Program

Évaluations du comportement
Renseignements importants à consigner

Ce qu'il faut inscrire sur la feuille de données :

1. Une description du comportement à l'aide de termes observables et mesurables.
2. La date et l'heure de l'incident ainsi que le paraphe de la personne qui consigne le comportement.
3. Une description du début et de la fin du comportement ou de l'événement.
4. Le cadre et ce qui se passait alentour immédiatement avant que l'incident se produise.
5. Une description détaillée de l'intervention mise en œuvre par la proposée ou le proposé aux soins (que l'on appelle également *conséquence*).

Types de données

- ***Fréquence (nombre exact)***
  Exemple : nombre de fois où l'élève a quitté sa place, nombre de fois où l'élève a craché, nombre de fois où l'élève a parlé alors que ce n'était pas son tour.
- **Durée (*période de temps*)**
  Exemple : durée des interactions sociales; temps consacré aux habiletés de la vie quotidienne telles que passer la vadrouille, balayer, et préparer les tables; durée des comportements inappropriés, tels que sucer son pouce ou son doigt, et des comportements associés à une crise de colère; pendant combien de temps l'élève n'était pas assis ou assise à sa place; temps consacré à la routine des toilettes.

Conseils additionnels

1. Lorsqu'une journée se termine sans qu'il y ait eu de mauvais comportement, il faut l'indiquer sur la feuille de données pour que les autres responsables de la collecte de données sachent qu'aucune donnée n'a été oubliée.
2. Lorsque le comportement se produit souvent, le ou la responsable de la collecte de données peut : demander à une autre personne de consigner le comportement, déterminer un intervalle de temps pour la collecte de données, et choisir différents moments pendant la semaine pour recueillir les données. On appelle cela un *échantillon temporel* du comportement.
3. Lorsque le comportement se produit à un rythme modéré : déterminer un intervalle pour la collecte de données et choisir différents moments pendant la semaine qui représenteront l'intervalle.
4. Important : la feuille de données doit être significative, pertinente et simple.

Thames Valley Children's Centre

48. Feuille de suivi du comportement

Feuille de suivi du comportement

Nom : _____ Date : _____

	Bloc horaire 5			Bloc horaire 6				Bloc horaire 7				Classe titulaire	
Comportements appropriés	12 h 00 - 12 h 10	12 h 10 - 12 h 20	12 h 20 - 12 h 30	13 h 40 - 13 h 50	13 h 50 - 14 h 00	14 h 00 - 14 h 10	14 h 10 - 14 h 20	14 h 20 - 14 h 30	14 h 30 - 14 h 40	14 h 40 - 14 h 50	14 h 50 - 15 h 00	15 h 00 - 15 h 10	**Total**
Dire bonjour.													
Aborder une personne.													
Engager une conversation.													
Attendre une réponse orale.													
Dire au revoir.													
Autosurveillance des jurons/blasphèmes.													
Total													
Comportements inappropriés													
Interrompre.													
Parler tout haut/fort.													
Proférer des jurons/blasphèmes.													
Faire des bruits.													
Mettre ses mains dans son pantalon.													
Se frapper le menton.													
Total													

√ Cochez si le comportement observé se produit pendant l'intervalle.

Définitions opérationnelles

Dire bonjour : l'élève s'avance de lui-même ou d'elle-même vers une personne, se place devant elle et dit bonjour.
Aborder une personne : l'élève aborde une personne pour tenter d'entreprendre une interaction sociale.
Engager une conversation : l'élève aborde une autre personne, lui pose une question ou fait un commentaire.
Attendre une réponse orale : avant de s'en aller, l'élève attend de lui-même ou d'elle-même qu'une autre personne réponde oralement à ce qu'il ou elle a dit.
Dire au revoir : l'élève se tourne de lui-même ou d'elle-même pour faire face à la personne et dit au revoir avant de mettre fin à l'interaction sociale.
Autosurveillance des jurons/blasphèmes : l'élève commence à prononcer un juron/blasphème et ensuite s'arrête de lui-même ou d'elle-même.

Interrompre : l'élève commence à parler en même temps que quelqu'un d'autre.
Parler tout haut/fort : l'élève commence soudainement à parler fort alors que tout est silencieux (personne d'autre ne parle).
Proférer des jurons/blasphèmes : l'élève utilise spontanément un langage grossier.
Faire des bruits : l'élève fait soudainement des bruits inintelligibles.
Mettre ses mains dans son pantalon : l'élève met soudainement ses mains dans l'arrière de son pantalon et les garde à cet endroit pendant plus de cinq secondes.
Se frapper le menton : l'élève frappe son menton avec la paume de sa main plus d'une fois.

York Region District School Board

49. Liste de vérification de la fréquence d'un comportement

Équipe-ressource en matière de TSA
Liste de vérification de la fréquence d'un comportement

Nom :
Dates :
Vérification = (dressez une liste du ou des comportements spécifiques, observables, mesurables)

Bloc horaire	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
1. **8 h 10 – 8 h 20** ***Entrée***					
2. **8 h 20 – 8 h 32** ***Classe titulaire***					
3. **8 h 32 – 9 h 20**					
4. **9 h 20 – 10 h 08**					
5. **10 h 08 – 10 h 56**					
6. **10 h 56 – 11 h 44**					
7. **11 h 44 – 12 h 09** ***Déjeuner***					
8. **12 h 09 – 12 h 37** ***Récréation***					
9. **12 h 37 – 12 h 44** ***Retour en classe***					
10. **12 h 44 – 13 h 32**					
11. **13 h 32 – 14 h 20**					
12. **14 h 20 – 14 h 35** ***Départ***					

Notes :

Peel District School Board

50. Tableau ACC

ÉQUIPE-RESSOURCE EN MATIÈRE DE TSA
ÉVALUATION DU COMPORTEMENT FONCTIONNEL : TABLEAU A/C/C

NOM :

DATE	HEURE/ ENDROIT	Que s'est-il produit juste avant le comportement problématique? ANTÉCÉDENT	Donnez une description complète du comportement problématique. COMPORTEMENT	Décrivez précisément les interventions relatives au comportement problématique. CONSÉQUENCE

Peel District School Board

Analyse ACC

Date ___/___/___

Nom de la personne observée : _____

Observateur/observatrice : _____

Comportements :

_____

_____

Date	Heure	Antécédent	Comportement	Conséquence	Fonction possible

York Region District School Board

52. Fonctions du comportement

Suggestions de base pour la salle de classe fondées sur les fonctions du comportement

Fonction	Prévention	Comportements différents – de remplacement – (à enseigner au besoin)	Conséquence
Attirer l'attention	• Déterminer les moments où il y a une plus grande probabilité que le comportement se produise. • Commencer les rencontres avec un niveau d'attention élevé. • Réarranger les places pour réduire l'attention que ses camarades lui prêtent. • Préciser les attentes en salle de classe ET renforcer le comportement social attendu avec des attentions particulières. • Déterminer la période la plus courte où l'élève ne cherche pas à attirer l'attention par son comportement, ensuite : - prévoir une attention positive quand le comportement est approprié; - diminuer l'attention progressivement, avec le temps, et de façon systématique.	• Dire « Regarde-moi. » ou « Regarde ce que je peux faire. » • Comment raconter une blague. • Lever la main pour attirer l'attention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Réorienter : • donner des instructions tout en guidant afin de garantir une réponse appropriée, renforcer la réponse en accordant de l'attention et reprendre l'horaire; • ne pas faire de commentaire sur le comportement.
Répit	Fournir à l'élève l'information suivante : • ce qu'il ou elle doit faire; • ce qui doit être accompli; • ce qui suivra une fois la tâche terminée, etc. Pour les activités, les tâches, etc. : • utiliser le renforcement; • prévoir des activités préférées entre les activités moins appréciées; • utiliser un horaire visuel; • offrir des choix; • raccourcir la durée ou en diminuer l'ampleur.	Demander : • à accomplir une tâche différente; • à accomplir la tâche après l'école; • de l'aide; • une pause.	Réorienter : • au retour à l'endroit assigné, prévoir les éventualités (quel travail, ce qui doit être accompli et ce qui suivra); • modifier la tâche pour encourager la réussite; • allouer un temps de répit et assigner une nouvelle tâche lorsqu'un renforcement a été identifié.
Atteindre des résultats tangibles	• Renforcer le comportement souhaité en donnant accès à un objet désiré. • Déterminer si, en l'absence de l'objet désiré, l'élève chercherait moins à y obtenir accès. • Préciser à quel moment l'objet désiré sera disponible. • Donner un accès illimité à l'objet désiré lorsque l'élève a besoin d'être rassasié. • Penser à trouver un objet de remplacement approprié.	• Demander (p. ex., « Je veux… »); • Nommer les objets préférés.	Réorienter : • donner des instructions pour la tâche à accomplir et ensuite renforcer avec l'objet désiré; • ne pas donner accès à l'objet après un comportement indésirable; • ne pas lutter physiquement pour l'objet! Reprendre plutôt le contrôle de l'objet dès que possible sans le prendre physiquement à l'élève.
Sensoriel	• Être conscient(e) des problèmes de santé de l'élève. • Introduire des activités préférées dans l'horaire quotidien. • Ajuster les attentes et l'horaire en fonction du niveau de l'activité. • Évaluer avec l'ergothérapeute les renforçateurs/activités qui permettent de répondre aux désirs et aux besoins sensoriels.	• Faire des demandes d'ordre général. • Nommer des jouets sensoriels. • Nommer les parties du corps et des sensations (p. ex., carte « Je ne me sens pas bien. »). • Demander une pause. • Relaxation ou une activité énergisante.	Réorienter : • donner des instructions tout en guidant afin de garantir une réponse appropriée, renforcer la réponse en accordant de l'attention et reprendre l'horaire; • préciser le moment où l'on fera l'activité préférée.

N.B. : ces mesures aideront à élaborer un plan de comportement adapté aux besoins de l'élève, fondé sur les résultats d'une évaluation fonctionnelle.

53. Plan d'intervention visant un comportement positif

TSA – PLAN D'INTERVENTION VISANT UN COMPORTEMENT POSITIF

Nom de l'élève :
Sexe :
Date de naissance :
Membres de l'équipe-ressource en matière de TSA :
Membres de l'équipe de l'école :

Date :
Année d'études :
École :

Évaluation du comportement fonctionnel/Section d'évaluation :

Comportement(s) à changer :	**Fonctions perçues du(des) comportement(s) :**
1. 2. 3.	1. 2. 3.
Comportements de remplacement visés :	**Hypothèse(s) :**
1. 2. 3.	1. 2. 3.

Stratégies de prévention du ou des comportements problématiques :

1. Stratégie 1 et justification

a)
b)
c)

2. Stratégie 2 et justification

a)
b)
c)

3. Stratégie 3 et justification

a)
b)
c)

(suite)

Stratégies d'intervention en cas de comportement(s) problématique(s) :

1. Stratégie 1 et justification

a)
b)
c)

2. Stratégie 2 et justification

a)
b)
c)

3. Stratégie 3 et justification

a)
b)
c)

Prochaine date de revue :

Peel District School Board

54. Formulaire d'observations sur la communication

Formulaire d'observations sur la communication – Demandes

Nom : _____
Date : _____
Contexte : _____

Colonne A = par manipulation physique
Colonne B = en donnant/en montrant
Colonne C = en montrant du doigt
Colonne D = en déplaçant son regard
Colonne E = par proximité
Colonne F = en acquiesçant ou en refusant d'un signe de tête
Colonne G = par des expressions faciales
Colonne H = par de l'agressivité
Colonne I = par une crise de colère
Colonne J = par des pleurs, des gémissements ou des cris
Colonne K = par des vocalisations
Colonne L = par des verbalisations (écho)
Colonne M = par des verbalisations (créatives)
Colonne N = autres
Colonne O = autres

DEMANDE	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
À manger/à boire															
Objets/jouets															
Action															
Aide															
Permission															
Attention															
Réconfort															
Interaction (jeux, routines sociales)															
Information/questions															
Autres															

Observations relatives aux sentiments/aux émotions :

Observations générales :

Durham District School Board

55. Liste de vérification des habiletés à communiquer

DÉVELOPPER DES HABILETÉS À COMMUNIQUER CHEZ LES ENFANTS DU CYCLE PRIMAIRE AYANT DES TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE

Liste de vérification des habiletés à communiquer de niveau supérieur

		Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Pas observé
1	Prête une attention partagée ou conjointe.					
2	Prend l'initiative de saluer et répond quand on la/le salue.					
3	Répond à des questions dans les temps voulus.					
4	Suit des directives en trois étapes sans messages-guides.					
5	Comprend différentes formes de langage (les questions QU – qui, quand, quoi –, les pronoms, l'ordre des mots, les possessifs, etc.).					
6	Comprend la routine de la salle de classe et s'ajuste bien aux changements apportés à la routine/aux activités.					
7	Comprend les indices non verbaux (signes du visage, langage corporel et changements dans le ton de la voix).					
8	Intègre bien des indices non verbaux en communiquant.					
9	Utilise un langage verbal adéquat (interrogations, pronoms, ordre des mots, possessifs, etc.).					
10	Demande des explications et demande de répéter au besoin.					
11	Répond lorsque celui ou celle qui parle demande des explications.					
12	Comprend le langage utilisé dans le groupe de ses pairs (jargon, argot).					
13	Utilise le langage de son groupe.					
14	Interrompt de façon appropriée.					
15	Attire l'attention de façon appropriée.					
16	Comprend les blagues/l'humour.					
17	Fait des blagues/de l'humour au bon moment.					
18	Demande la permission, au besoin.					
19	Accepte bien des conseils, de l'aide, des remontrances.					
20	Demande correctement des choses aux autres (p. ex., leur demande de se taire ou d'arrêter de pousser).					

(suite)

		Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Pas observé
21	Réagit correctement lorsqu'on lui demande de changer ses propres actions (p. ex., lorsqu'on lui demande de se taire, d'arrêter de faire bouger le pupitre, de bouger).					
22	Réagit aux expressions d'affection.					
23	Exprime de l'affection.					
24	Comprend les situations sociales et y réagit de façon appropriée.					
25	Comprend bien les excuses.					
26	S'excuse comme il faut.					
27	Engage une conversation et y met fin de façon appropriée.					
28	Maintient une distance physique convenable et se tient bien lorsqu'il ou elle converse avec une autre personne.					
29	Entretient une conversation sur un sujet en utilisant les habiletés verbales et non verbales de façon appropriée (utilise « Oh! », « Hum! », acquiesce de la tête).					
30	Attend son tour pour parler et change de style de langage de façon appropriée pendant une conversation.					
31	Utilise des sujets appropriés pendant les conversations.					
32	Tente de corriger les messages verbaux lorsqu'il ou elle se rend compte qu'ils contiennent des erreurs.					
33	Présente un message composé de signes verbaux et non verbaux.					
34	Utilise un langage approprié pour montrer son accord/son désaccord avec les autres personnes prenant part à une conversation.					
35	Réagit correctement aux taquineries.					
36	Réagit correctement aux déceptions.					
37	Suit et donne des indications de façon appropriée.					
38	Comprend et donne les raisons de ses actes et choix de façon appropriée.					
39	Communique verbalement avec facilité et confiance.					
40	Autres.					

Durham District School Board

56. Feuille d'observation de l'utilisation des fonctions communicatives

Modèle de feuille d'observation de l'utilisation des fonctions communicatives

Qui _____

Où _____

Quand _____

Renseignements supplémentaires _____

Fonction	Exemple et contrôle
Saluer	
Demander	
Faire des commentaires	
Refuser	
Étiqueter/nommer	
Poser des questions	
Répondre à des questions	
Faire des blagues	
Négocier	
Autres	

York Region District School Board

57. Répondre au téléphone

Répondre au téléphone

Lorsque je suis à la maison, parfois le téléphone sonne.
Je peux répondre.

Je soulève le combiné et je dis « Allô. »

La personne qui appelle dira : « Allô, puis-je parler à…? »

La personne demandera à parler à ma mère ou à mon père.

Je réponds : « Je vais les chercher. » Je pose le combiné sur le bureau, à côté du téléphone, et je vais chercher maman ou papa.

Je dis à maman ou à papa que quelqu'un est au téléphone et veut lui parler.

Algonquin Child and Family Services, région du Nord-Est

School Support Program

Augmenter les occasions d'interaction sociale

Élève : Jasmine Mois : _____

Heure	Routine	Occasions d'interaction sociale	Types d'activités	Responsable
8 h 45 9 h 00	Arrivée	Temps libre sur le tapis pour les élèves prêts avant l'heure.	Jasmine apportera un jouet intéressant de la maison chaque semaine pour le partager avec les autres.	L'enseignante ou l'enseignant s'entend avec la famille.
9 h 00 9 h 15	Exercices du matin, « Ô Canada… »	Tourner à droite/à gauche, raconter à sa ou à son partenaire une chose que l'on a faite la veille.	Quelqu'un aide Jasmine à se préparer à la maison pour le sujet qu'elle abordera, en utilisant une image comme aide-mémoire.	La famille de Jasmine et le personnel enseignant dresseront une liste de 15 images différentes, et chaque jour la famille aidera Jasmine à sélectionner celle qu'elle utilisera et à trouver quelque chose de nouveau à dire.
9 h 15 9 h 45	Mathématiques	Bref jeu sur le tapis pour ceux qui ont terminé avant l'heure.	Jeux de tri ou d'association (p. ex., bingo à numéros).	L'aide-enseignante ou l'aide-enseignant animera la partie pour inviter les autres à se joindre au jeu.
9 h 45 10 h 15	Apprentissage indépendant	Activité en petits groupes pour les élèves qui ont terminé ou qui ont pris beaucoup d'avance.	Couper-coller : exige du groupe qu'il décide comment assembler les éléments.	L'enseignante ou l'enseignant et l'aide-enseignante ou l'aide-enseignant animeront le groupe à tour de rôle.
10 h 15 10 h 30	Orthographe	Travailler en groupes de deux.	Les partenaires pratiquent l'orthographe.	Jasmine choisit son ou sa partenaire un jour sur deux.
10 h 30 11 h 00	Sciences	Expériences en petits groupes.	On utilise des images pour que Jasmine puisse participer à l'activité de groupe.	La famille de Jasmine recevra l'information à la maison pour que Jasmine puisse en prendre connaissance et se pratiquer à répondre aux questions.

Thames Valley Children's Centre

(suite)

School Support Program

Augmenter les occasions d'interaction sociale

Élève : _____ Mois : _____

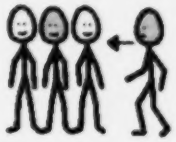
Heure	Routine	Occasions d'interaction sociale	Types d'activités	Responsable

Thames Valley Children's Centre

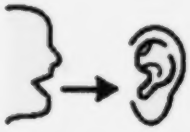
59. Se joindre à une conversation

SE JOINDRE À UNE CONVERSATION

Lorsque je veux me joindre à une conversation en cours,



je dois brièvement m'installer près des personnes qui parlent pour écouter le sujet de conversation.



Ensuite je pourrai participer à la conversation si j'ai quelque chose à dire sur le sujet et qu'il y a une pause dans la conversation.

Lorsque je me joins à la conversation, je dois :

1. me souvenir de NE PAS interrompre la personne qui parle;

2. parler du sujet en cours, et NON d'un sujet qui m'intéresse et qui n'a aucun lien avec la conversation.
   Sujet = danse à l'école
   Sujet ≠ dinosaures

Surrey Place Centre, région de Toronto

60. Activités visant à encourager l'enfant à attendre son tour

À tour de rôle

Il est important pour les enfants d'apprendre à attendre leur tour. C'est le début de l'interaction sociale entre l'enfant et une autre personne. Les enfants apprennent à attendre leur tour en jouant. Plus tard, ils comprennent qu'il faut parler chacun à son tour lorsqu'ils parlent avec les autres.

Choisissez des jeux où l'enfant doit attendre son tour avant de jouer. Vous pouvez commencer par un tour rapide, et ensuite lui laisser plus de temps. Assurez-vous de bien expliquer, « étiqueter », par des gestes et en montrant du doigt pour lui laisser savoir à qui le tour. Par exemple, vous pouvez dire « C'est ton tour. » (en le montrant du doigt) et « C'est mon tour. » (en vous montrant du doigt). Ces activités peuvent être pratiquées à la maison et à l'école. Rappelez-vous, en n'ayant qu'un seul objet, il faut le partager et attendre son tour!

Activité	Rendre l'activité interactive	Utiliser des mots pour « étiqueter »
Balle	Jouer à attraper la balle, à faire rouler ou rebondir la balle, à lancer la balle dans une boîte ou un seau.	balle, lance, fait rebondir, attrape
Musique (utiliser une baguette, un jouet musical)	Chacun à son tour, frapper sur le tambour, faire sonner la cloche, pousser les boutons pour activer la musique.	pan, musique, tambour
Anneaux empilés	Chacun à son tour, empiler les anneaux et les enlever.	anneau, dessus, enlève
Blocs	Construire une tour ensemble; enlever les blocs un à la fois.	dessus, bloc, enlève, à côté
Formes à assortir	Chacun à son tour, placer une forme au bon endroit, enlever une forme.	dedans, enlève, forme
Activités artistiques	Prendre un crayon, un pinceau, un marqueur et, chacun à son tour, colorier, peindre, etc.	dessus, colorier, peindre
Poupée et accessoires	Chacun à son tour, prendre une poupée, une brosse, une cuillère, une bouteille, etc.	brosse, mange, serre, poupée, boire, biberon, lait
Voitures et camions	Chacun à son tour, amener une voiture en bas d'une rampe, le long d'une route.	voiture, conduit, en haut, en bas
Jeux avec du sable	Chacun à son tour, jouer dans le sable avec des jouets : une pelle, un tamis, un seau, un râteau.	dedans, sable, pelle, seau, verse

Halton Catholic District School Board

61. Messages-guides utilisés dans À tour de rôle

À tour de rôle

Tout d'abord d'un adulte à un enfant.
L'adulte choisit une activité que l'élève aime.
Activité : pâte à modeler.

	MAIN SUR LA MAIN	MESSAGES-GUIDES VERBAUX/ PHYSIQUES	MESSAGES-GUIDES PHYSIQUES	AUTONOME
1. Va chercher le récipient de pâte à modeler.				
2. L'apporte au pupitre.				
3. Ouvre le contenant.				
4. Prend la pâte à modeler et les outils.				
5. Place le récipient par terre à côté du pupitre, et l'enseignante ou l'enseignant dit « Mon tour. »				
6. Prend la pâte à modeler.				
7. Roule la pâte à modeler et après quelques minutes, l'enseignante ou l'enseignant dit « Mon tour. »				
8. Remet la pâte à modeler et les outils à l'enseignante ou à l'enseignant.				
9. Attend quelques minutes et l'enseignante ou l'enseignant dit « Ton tour. »				
RÉPÉTER LE PROCESSUS TROIS OU QUATRE FOIS.				
10. Reprend le récipient.				
11. Le place sur le pupitre.				
12. Aide l'enseignante ou l'enseignant à placer la pâte à modeler dans le récipient.				
13. Replace le récipient sur la tablette.				

Halton Catholic District School Board

62. Liste de vérification – Période de jeu

Liste de vérification – Période de jeu

Nom :	Date :

Quelle approche votre élève adopte-t-il ou adopte-t-elle relativement au jeu?

- ❑ Joue seul ou seule.
- ❑ Observe ses camarades jouer.
- ❑ Imite ses camarades.
- ❑ Joue en parallèle.
- ❑ Joue à un jeu animé par un adulte.
- ❑ Joue avec un autre élève.
- ❑ Joue avec un groupe d'élèves.
- ❑ Cherche un ou une partenaire de jeu.
- ❑ N'interagit qu'avec l'enseignante/l'aide-enseignante.

Comment votre élève utilise-t-il ou utilise-t-elle les jouets?

- ❑ Pour explorer.
- ❑ Comme autostimulation.
- ❑ Pour stimulation sensorielle.
- ❑ Pour expérimenter les liens cause à effet.
- ❑ Utilise toujours le même jouet.
- ❑ Manifeste de l'intérêt pour les jouets simples.
- ❑ Utilise incorrectement les jouets simples.
- ❑ Utilise correctement les jouets simples.

Décrivez les habiletés sociales de communication de votre élève quand il ou elle joue.

- ❑ Joue de sa propre initiative.
- ❑ Partage le matériel quand on lui donne des directives.
- ❑ Partage le matériel de lui-même ou d'elle-même.
- ❑ Refuse toute intrusion.
- ❑ Tolère l'intrusion.

Décrivez les habiletés sociales de votre élève quand il s'agit d'attendre son tour.

- ❑ Prend son tour quand on lui donne des directives.
- ❑ Prend son tour de lui-même ou d'elle-même.

Décrivez l'attention de votre élève pendant qu'il ou elle joue.

- ❑ Fait preuve d'attention partagée ou conjointe.
- ❑ Passe fréquemment d'un jouet à un autre.
- ❑ A besoin de l'aide constante d'un adulte.
- ❑ A besoin de l'aide occasionnelle d'un adulte.
- ❑ A un comportement perturbateur.
- ❑ Se débrouille seul ou seule.

Durham District School Board

63. Programme Fitness Friends

Fitness Friends

Le programme Fitness Friends a été élaboré conjointement par le Durham Catholic District School Board, le Durham District School Board, le EMT – Energize, Motivate, Train et le Variety Village. Ce programme gratuit est conçu pour encourager les élèves aux capacités diverses à faire du sport et à être actifs.

Les écoles peuvent inscrire autant d'équipes qu'elles le désirent, chaque équipe étant formée d'un ou d'une élève ayant une incapacité, d'un ou d'une autre élève et d'un membre du personnel. Les équipes participent à autant de sports et d'activités récréatives que possible dans une période déterminée (p. ex., dix à douze semaines) et inscrivent le genre et la durée des activités auxquelles elles participent afin d'accumuler des points du programme Fitness Friends.

Un bulletin mensuel du programme Fitness Friends est distribué afin de souligner les réussites signalées par les équipes, de présenter des conseils en matière de forme physique, des faits en matière de nutrition et d'autres idées liées à une vie active. Les accomplissements de tous les participants sont reconnus dans le cadre d'un festival Fitness Friends organisé dans toute la région à la fin du programme.

Objectifs

Le programme Fitness Friends vise à promouvoir une vie active, surtout pour les élèves ayant une incapacité, et à accroître les possibilités de faire du sport et de participer à des activités récréatives autres que celles du programme scolaire et des cours d'éducation physique.

Le programme encourage les élèves de diverses capacités à :

- participer à des activités sportives et récréatives inclusives;
- intégrer des capacités, la diversité, l'inclusion et la forme physique dans leur vie;
- mettre l'accent sur l'amitié, les capacités de chacun et les accomplissements personnels.

De plus, dans le cadre du programme, on prévoit :

- des ressources pour de l'équipement et des programmes adaptés qui soutiennent l'activité physique, la santé et la nutrition;
- une reconnaissance pour la participation et une occasion de célébrer les accomplissements de chacun.

Exemples d'activités

Marcher/faire du jogging/rouler en fauteuil roulant
Jean dit
Course à relais
Baseball
Hockey en salle
Hockey sur luge
Course à obstacles
Randonnée pédestre
Tai-Chi
Étirements
Jeux de cible
Natation

Exemple de consignation de l'activité

Date	Activité	Durée de l'activité	Points accumulés	Paraphe du personnel
8 février	Marcher/rouler en fauteuil roulant	20 minutes	20	*CH*
10 février	Course à relais	30 minutes	50	*CH*
13 février	Jeux de cible	15 minutes	65	*CH*

Durham Catholic District School Board

64. Groupe de jeux intégrés

Conseil des
écoles publiques
de l'Est de l'Ontario

Date : _____

Chers parents, tutrices et tuteurs,

Mon nom est (intervenante/intervenant) et je travaille dans les Services éducatifs, volet de l'enfance en difficulté, au sein de l'équipe d'intervention spécialisée pour les enfants atteints de troubles du spectre autistique. Cette année, le volet de l'enfance en difficulté prévoit instaurer un projet-pilote pour des groupes de jeux intégrés. Le projet aura lieu à l'école élémentaire publique (nom de l'école).

Votre enfant a été sélectionné pour participer comme *joueur novice* dans le programme des groupes de jeux intégrés. Ce programme vise à développer les habiletés sur le plan de la communication et sur le plan social et ce, à travers le jeu. Le but du programme est d'inciter l'enfant à apprendre à jouer de façon fonctionnelle tout en s'amusant avec les autres enfants de son groupe. Le joueur novice se sert d'un modèle, appelé *joueur expert*, pour imiter les habiletés nécessaires à interagir avec une autre personne.

J'aimerais inviter votre enfant à participer aux groupes de jeux avec trois enfants de sa classe. Ce groupe de jeu se réunira deux fois par semaine à raison de trente à quarante minutes par session.

Si vous acceptez que votre enfant participe aux groupes de jeux intégrés, veuillez apposer votre signature ci-dessous. Si vous avez des questions, ou pour tout autre renseignement sur les groupes de jeux, vous pouvez communiquer avec moi au numéro _____ ou avec la direction de l'école au numéro _____.

Merci de votre collaboration.

(intervenante/intervenant)

Signature des parents _____

Adaptation de la lettre publiée dans le livre de Pamela J. Wolfberg *Peer Play and the Autism Spectrum : The Art of Guiding Children's Socialization and Imagination*, 2003.

Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario
2445, boulevard St-Laurent, Ottawa (Ontario) K1G 6C3

Conseil des
écoles publiques
de l'Est de l'Ontario

Groupes de jeux intégrés

Fiche de la participante ou du participant

Nom de l'élève :

Date :

Thème :

Objectif(s) :

Objectif(s) :	Observation(s) :
1-	
2-	
3-	

Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario

65. Scénario social

Conseil des
écoles publiques
de l'Est de l'Ontario

Services éducatifs
Volet de l'enfance en difficulté

Scénario social

Un scénario social permet à un élève ou à une élève autiste d'apprendre les règles sous-jacentes aux échanges ou aux interactions sociales et d'ancrer un comportement souhaitable face à une situation sociale.

Dans le scénario social, l'adulte décrit en détail à l'enfant le comportement à adopter, explique les attentes dans une situation donnée et dit à l'enfant que s'il ou elle adopte le comportement, l'adulte sera fier de lui ou d'elle et les adultes de son entourage seront contents.

L'histoire peut être lue soit par l'adulte soit par l'élève. On suggère de la lire au moins deux fois par jour pendant trois semaines au minimum. Si, par exemple, un ou une élève éprouve des difficultés dans la cour d'école, l'enseignante ou l'enseignant lui lit l'histoire avant la récréation et la lui relit après la récréation.

Nous pensons qu'il est très important de personnaliser l'histoire pour qu'elle rejoigne le vécu affectif de chaque élève, car chaque enfant est unique.

Un scénario social permet à un ou à une élève de réduire son niveau d'anxiété, car l'enfant sait quelles sont les attentes de l'environnement face à une situation sociale précise.

Tout le monde fait des erreurs

Dans la classe, les élèves ont des évaluations. Ils ont des évaluations en mathématiques, en français, en anglais, en sciences, etc.

L'évaluation dit à l'élève s'il ou elle a bien compris ce que l'enseignante ou l'enseignant lui a montré.

Si l'élève a bien compris, il ou elle peut avoir une excellente évaluation.

Parfois, si l'èléve a moins bien compris, il ou elle peut faire des erreurs. C'est normal de faire des erreurs. Tous les élèves font des erreurs. Quand on apprend, on fait des erreurs. L'enseignante ou l'enseignant va aider l'élève à bien comprendre.

(suite)

Moi aussi parfois j'ai une excellente évaluation. Mais il y a des fois où je fais des erreurs lors des évaluations. C'est normal que je fasse des erreurs. Je fais des erreurs parce que j'apprends. Ce n'est pas grave, l'enseignante ou l'enseignant va m'aider à bien comprendre et à corriger mes erreurs.

Je suis fier de pouvoir corriger mes erreurs quand j'ai une évaluation.

L'adulte est content que je corrige mes erreurs quand j'ai une évaluation.

Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario

66. Ma routine matinale

Ma routine matinale

Je viens à l'école en autobus scolaire.

Je joue avec mes amis dans la cour de l'école.

Je vais à mon casier. J'accroche mon manteau, je change de souliers et je prends mon agenda.

Je montre mon jouet à l'enseignante ou à l'enseignant.

Je lui dis pourquoi je l'ai apporté à l'école.

Je range mon jouet dans la boîte.

Je le reprendrai à la récréation.

Je suis prêt à travailler.

Pathways for Children and Youth, région du Sud-Est

67. Étapes pour interpréter le langage corporel

Kinark
CHILD AND FAMILY SERVICES
CARING • HELPING • HEALING

School Support Program
ASD

Étapes pour...

interpréter le langage corporel.

1 Cerner les indices :
   a) visage
   b) gestes
   c) mouvements du corps

2 Reconnaître l'indice.

3 Comprendre l'indice.

4 Réagir à l'indice.

Kinark Child and Family Services, région du Centre-Est

68. Expressions corporelles et faciales

Directives : découpez chaque rangée et placez les bandelettes de papier dans un pot ou dans une enveloppe. Demandez à un ou une élève de piger une bandelette et de mimer les expressions corporelles et faciales, et demandez aux autres élèves de deviner le sentiment exprimé.

Expressions corporelles et faciales	Sentiment
Tu as vraiment mal au ventre : tiens ton ventre, penche-toi en avant et prétends que tu as mal.	Douleur
Tu as perdu ton compte rendu de lecture. Prends un air préoccupé.	Préoccupation
Tu entends un bruit très fort derrière toi. Retourne-toi et prends un air apeuré.	Peur
Ton équipe vient de gagner. Sautille sur place. Applaudis et prends un air enthousiaste.	Enthousiasme
Ton devoir est trop difficile. Exprime un sentiment de frustration.	Frustration
Tes parents t'ont rapporté un cadeau à leur retour de voyage. Prends un air surpris.	Surprise
Le film est ennuyeux. Regarde ailleurs et montre que tu t'ennuies.	Ennui
Ton équipe a perdu la course. Penche la tête et prends un air triste.	Tristesse
Ton enseignante ou ton enseignant t'a donné deux listes de vocabulaire. Tu ne sais pas laquelle étudier. Exprime ta confusion.	Confusion
Tu as gagné un prix. Tiens-toi droit(e) et montre ta joie.	Joie
Tu as fait un accroc à ton gilet préféré. Montre que tu es contrarié(e).	Contrariété

Kinark Child and Family Services, région du Centre-Est

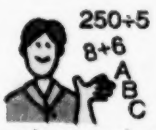
69. Différentes façons de toucher les gens

Différentes façons de toucher les gens

Lorsque je suis avec d'autres personnes que je connais, certaines façons de les toucher sont appropriées et d'autres ne le sont pas.

Lorsque je suis avec les membres de ma famille, il est approprié de les enlacer.

Lorsque je suis avec mes amis, il est approprié de faire le signe amical *donne-moi cinq*.



Lorsque je suis avec des enseignants, il est approprié de leur donner une poignée de main.

Il n'est jamais approprié de toucher les parties intimes de qui que ce soit.

Il n'est pas approprié d'enlacer ou d'embrasser d'autres élèves ou des enseignants à l'école.

Surrey Place Centre, région de Toronto

70. Endroits publics et privés

Endroits publics et privés

Endroits publics	Endroits privés
Donne une définition d'endroit public. Un endroit public est :	*Donne une définition d'endroit* privé. Un endroit privé est :
Énumère tous les endroits publics qui te viennent à l'esprit :	Énumère des endroits privés : Chambre à coucher à la maison Salle de bains à la maison
Énumère ce qu'on peut faire en public :	Énumère ce qu'on peut faire en privé :

Pathways for Children and Youth, région du Sud-Est

71. Conseils pour les accompagnateurs à l'emploi

Conseils pour aider les élèves atteints de TSA à réussir en milieu de travail

Lorsque l'accompagnatrice ou l'accompagnateur d'élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA) les épaule pour trouver un emploi et réussir en milieu de travail, son objectif principal est d'enseigner à l'employée ou à l'employé à travailler de façon autonome et à ne plus avoir besoin de soutien pour s'acquitter de ses tâches avec succès. Pour ce faire, l'accompagnatrice ou

l'accompagnateur doit s'assurer que la personne atteinte de TSA comprend les exigences du poste, et sensibiliser l'employeur ainsi que les collègues de travail aux points forts et aux besoins de la personne. Lorsque ces buts ont été atteints, une bonne accompagnatrice ou un bon accompagnateur se retire progressivement, en identifiant des appuis naturels afin que l'employée ou l'employé puisse apprendre à se faire valoir d'elle-même ou de lui-même et qu'elle ou il soit en mesure de travailler de façon autonome.

ERINOAK

Accompagner l'employée ou l'employé

L'accompagnatrice ou l'accompagnateur à l'emploi prépare la voie à la réussite de l'employée ou de l'employé : en l'aidant à comprendre les attentes de son rôle et en s'assurant qu'elle ou il comprend quelles seront ses responsabilités; en l'aidant à diviser chaque responsabilité liée au travail en blocs gérables de façon à ce qu'elle ou il soit en mesure d'accomplir chaque étape de façon systématique; en facilitant la communication entre l'employeur et l'employée ou l'employé et en veillant à ce que l'employeur s'adresse à elle ou à lui d'une manière efficace.

Soutenir et sensibiliser l'employeur

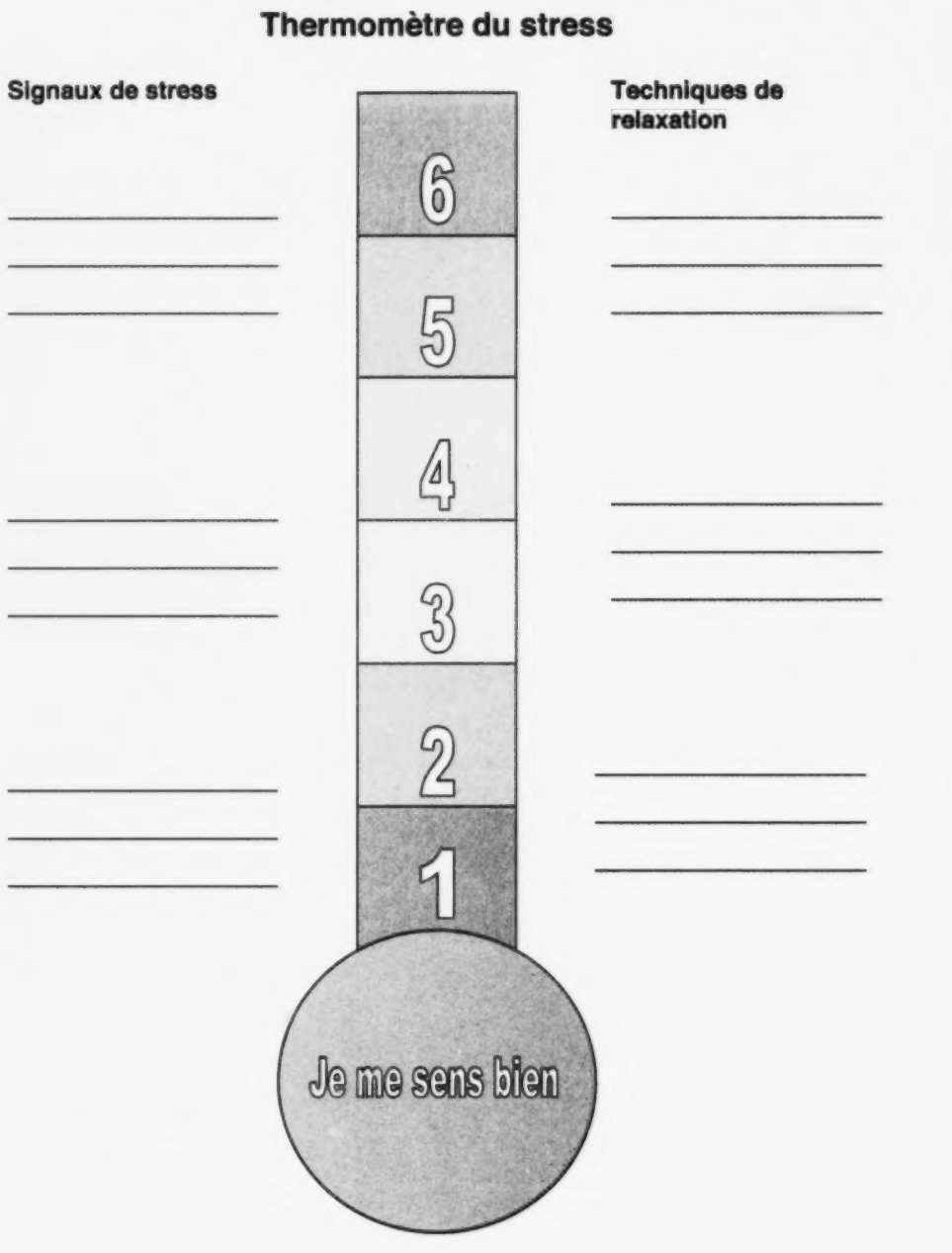
Il incombe à l'accompagnatrice ou accompagnateur à l'emploi de préparer l'employeur et les collègues à travailler avec une personne atteinte de TSA. Il est important que l'employeur comprenne les besoins spéciaux de la personne, surtout la façon de communiquer de manière efficace. Il faut également donner à l'employeur quelques conseils, comme les suivants :

- Les instructions doivent être directes et divisées en étapes faciles à gérer, qui puissent être accomplies systématiquement. Les élèves atteints de TSA ont souvent de la difficulté à effectuer plusieurs tâches simultanément, ainsi, les attentes liées au poste devraient refléter leur besoin de séquence de tâches à accomplir étape par étape.
- Les élèves atteints de TSA travaillent mieux lorsque la routine est constante. Par exemple, il faudra peut être leur assigner toujours le même poste de travail et fixer les périodes de pause toujours à la même heure.
- Si la personne atteinte de TSA doit prendre une décision ou résoudre un problème, il faudra peut-être lui donner des exemples du genre de réponse attendue.

Supprimer graduellement le soutien

Offrir trop de soutien ou pas assez peut entraîner de la frustration chez l'employeur et l'employée ou employé. Pour assurer la réussite une fois le moment du départ arrivé, l'accompagnatrice ou l'accompagnateur doit choisir des *appuis naturels* qui assumeront son rôle par la suite. Par exemple, identifier deux ou trois collègues de travail qui pourraient agir à titre de mentors. C'est une mesure que l'accompagnatrice ou l'accompagnateur doit prendre, car les élèves atteints de TSA ont souvent de la difficulté à développer des relations. L'employée ou l'employé doit également comprendre qu'il ne faut pas compter exagérément sur ce mentor. L'accompagnatrice ou l'accompagnateur doit aussi enseigner à l'employée ou à l'employé le protocole du bureau, par exemple à qui poser des questions, à qui téléphoner en cas de maladie, etc.

72. Thermomètre du stress



McMaster Children's Hospital, région de Hamilton/Niagara

73. Étapes de la relaxation

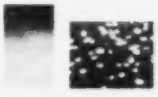
CHEO Children's Hospital of Eastern Ontario
Centre hospitalier pour enfants de l'est de l'Ontario

autism autismo

Étapes de la relaxation

1. Va dans l'aire de repos.

2. Asseois-toi sur une chaise, un fauteuil poire ou sur le sol.



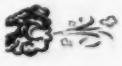
3. Pense à un endroit qui est relaxant pour toi.

4. Respire lentement et régulièrement. 1 2 3 4 5

5. Remonte les épaules. Relaxe les épaules. 1 2 3 4 5

6. Étends les doigts, relâche les doigts. 1 2 3 4 5

7. Tends les orteils, relâche les orteils. 1 2 3 4 5



8. Respire lentement et régulièrement. 1 2 3 4 5

Terminé!

Centre hospitalier pour enfants de l'est de l'Ontario

74. Conseils d'étude pour les adolescents

CHEO Children's Hospital of Eastern Ontario
Centre hospitalier pour enfants de l'est de l'Ontario

autism autisme

Conseils lorsque l'enseignante ou l'enseignant parle

- **Écoute attentivement pendant les cours.**
- **Si tu sens que quelque chose te distrait, tu peux demander à te retirer dans le coin étude, à t'asseoir dans un endroit différent...**
- **Demande à l'enseignante ou à l'enseignant si tu peux utiliser un magnétophone.**
- **Sois attentif ou attentive à des indices tels que : « Ceci est important. », « Ceci sera probablement une question d'évaluation ou d'examen. », « Le principal point est... »**

Conseils pour prendre des notes

- **Écris les rubriques ou les titres de chaque nouveau sujet. Tu sauras qu'il s'agit d'un nouveau sujet, car l'enseignante ou l'enseignant dira quelque chose comme : « Nous allons maintenant parler (*insérer le nouveau sujet ici*). »**
- **Utilise des points vignettes et inscris des idées liées à un sujet. Par exemple :**

Pôle Nord :
- ◊ Pas de terre
- ◊ Plaques de glace
- ◊ Très froid
- ◊ Six mois de clarté et six mois d'obscurité

- **Laisse un peu d'espace libre. Laisse des lignes entre les différents points.**
- **Demande à une ou à un camarade de classe de te prêter ses notes.**

Conseils d'organisation

- **Essaie de garder tous tes crayons à mine, stylos et autres fournitures scolaires dans un étui à crayons. Le plus pratique**

(suite)

c'est le genre d'étui que tu peux accrocher dans ton classeur à trois anneaux.

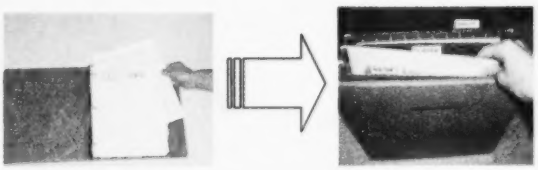
Utilise un classeur par sujet. Choisis une couleur différente pour chaque classeur. Par exemple, rouge pour l'histoire, bleu pour les sciences, etc.

Divise tes classeurs en différentes sections : devoirs, notes de cours, anciens travaux, travaux à remettre, etc.

nvtech.com

Marque chaque pochette de la chemise de classement à deux pochettes. Tu peux indiquer d'un côté Travaux à faire **et de l'autre** Travaux terminés**. Tu devrais avoir une chemise à deux pochettes pour chaque classeur. Essaie de choisir une même couleur pour la chemise et le classeur.**

Au fil de l'année, tes classeurs se rempliront. Lorsqu'un classeur est plein, enlève la section Travaux terminés de ton classeur et place-la dans une chemise de la même couleur que ton classeur. Tu peux conserver ces chemises à la maison dans une boîte de rangement. En organisant ainsi tes chemises, tu pourras garder tous les sujets ensemble.



Quelques fournitures clés :

- ☑ Stylos (rouge, noir, bleu...).
- ☑ Crayons à mine.
- ☑ Gommes à effacer.
- ☑ Classeurs à trois anneaux (de différentes couleurs).
- ☑ Séparateurs.
- ☑ Chemises à deux pochettes. Essaie d'en trouver que tu pourras insérer dans tes classeurs. Si tu n'en trouves pas, fais des trous dans les chemises afin de pouvoir les y insérer. Essaie d'en trouver qui sont de la même palette de couleur.
- ☑ Cahiers – essaie de trouver des couleurs qui correspondent à celles de tes classeurs.
- ☑ Mémos adhésifs.
- ☑ Surligneurs.
- ☑ Fiches.
- ☑ Perforateur à trois trous dont les trous correspondent à l'emplacement des anneaux de tes classeurs.
- ☑ Boîte a dossiers (pour la maison).
- ☑ Agenda.

ANNEXES

DANS CETTE SECTION :

Annexe A : Glossaire 214

Annexe B : Ressources 215

Annexe C : Références bibliographiques 217

Annexe A : Glossaire

Adaptations
Stratégies pédagogiques et stratégies d'évaluation, ressources humaines ou équipement personnalisé dont l'élève a besoin pour apprendre et démontrer son apprentissage. Les attentes du curriculum provincial pour l'année d'études ne sont nullement modifiées par l'utilisation d'adaptations.

Analyse fonctionnelle
Processus systématique pour formuler ou confirmer une hypothèse au sujet de la fonction du comportement.

Attentes différentes
Attentes d'apprentissage élaborées pour aider les élèves à acquérir des connaissances et des habiletés qui ne sont pas représentées dans le curriculum de l'Ontario.

Attentes modifiées
Attentes d'apprentissage qui ne correspondent pas exactement aux attentes prévues pour l'année d'études figurant dans les programmes-cadres du ministère de l'Éducation.

Comorbidité
Présence simultanée de deux troubles ou plus chez le même sujet.

Écholalie
Répétition de mots ou de phrases utilisés par d'autres.

En collaboration
Planification, mise en œuvre, prise de décision partagée et travail de concert dans le cadre de la prestation de services (Rapport du Groupe de référence des Ministres en matière de troubles du spectre autistique, 2007.)

Évaluation du comportement fonctionnel (ECF)
Processus systématique visant voir au-delà du comportement de l'élève et à déterminer sa fonction ou son objectif.

Habiletés circonstancielles
Habiletés très développées dans un domaine très spécifique.

Planification de la transition
Ensemble coordonné d'activités visant à préparer les élèves au changement (Rapport du Groupe de référence des Ministres en matière de troubles du spectre autistique, 2007.)

Systèmes de communication auxiliaires et de suppléance
Systèmes qui ont recours à des services et à des instruments comme des symboles visuels, des signes ou des appareils parlants pour suppléer ou remplacer le mode de communication utilisé par un ou une élève.

Technologie d'aide
Toute technologie qui permet d'augmenter, de maintenir ou d'améliorer les capacités fonctionnelles d'une personne ayant des difficultés scolaires (Edyburn, 2000).

Troubles du spectre autistique (TSA)
Sous-ordre des Troubles envahissants du développement (TED) qui comprend le trouble autistique, le trouble envahissant du développement non spécifié (TED-NS) et le syndrome d'Asperger. Ces troubles ont trois caractéristiques en commun :

- altérations qualitatives des interactions sociales;
- altérations qualitatives des communications verbales et non verbales;
- intérêts ou comportements limités et répétitifs.

Annexe B : Ressources

Sites Web pour obtenir de l'information et des ressources sur les TSA

ABA Resources www.abaresources.com

Ability OnLine www.ablelink.org

Alberta Teachers' Association – Behaviour, Observation, Assessment and Teaching Strategies (BOATS) www.specialeducation.ab.ca/

A Rhyme a Week: Nursery Rhymes for Early Literacy http://curry.edschool.virginia.edu/go/wil/rimes_and_rhymes.htm

ASD: Canadian-American Research Consortium www.autismresearch.ca

Asperger Society of Ontario www.aspergers.ca

Association Aide à l'enfance autiste www.autisme.net

Autisme Montréal www.autisme-montreal.com

Autism Ontario www.autismontario.com

Autism Research Institute www.autism.com/ari

Autism Today www.autismtoday.com

Canadian Autism Intervention Research Network (CAIRN) www.cairn-site.com

ConnectAbility www.connectability.ca

Do2Learn www.do2learn.org

Geneva Centre for Autism www.autism.net/index.php

Indiana Resource Center for Autism (IRCA) www.iidc.indiana.edu/~irca/welcome2.html

International Rett Syndrome Association www.rettsyndrome.org

Mayer-Johnson http://mayer-johnson.com/Downloads.aspx

Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse www.children.gov.on.ca

Online Asperger Syndrome Information of Support (O.A.S.I.S.) www.udel.edu/bkirby/asperger/

Sensory Resources www.sensoryresources.com

Simplified Technology www.lburkhart.com/pics.html

Snow – Special Needs Ontario Window http://snow.utoronto.ca/

Société canadienne de l'autisme www.autismsocietycanada.ca/

Société québécoise de l'autisme www.autisme.qc.ca

Temple Grandin – Teaching Tips for Children and Adults with Autism www.autism.org//temple/tips.html

The Gray Center for Social Learning & Understanding www.thegraycenter.org

Livres pour enfants à propos des TSA

Amenta, Charles A. III. *Russell Is Extra Special: A Book about Autism for Children.* Magination Press, 1992. Histoire d'un jeune garçon autiste et de sa famille pour aider les enfants et les adultes à comprendre le trouble de développement.

Band, Eve B.; Hecht, Emily; et Cotton, Sue Lynn. *Autism Through a Sister's Eyes: A Book for Children about High-Functioning Autism and Related Disorders.* Future Horizons, 2001. Emily, une jeune fille de 10 ans, décrit ses sentiments et sa quête de réponses pour comprendre pourquoi son frère Daniel fait ce qu'il fait.

Bishop, Beverly. *My Friend with Autism: A Coloring Book for Peers and Siblings.* Future Horizons, 2003.

Edwards, Becky. *My Brother Sammy.* Bloomsbury Publishing, 1999. Le frère aîné de Sammy apprend que la façon dont Sammy fait les choses n'est pas si mal après tout.

Haddon, Mark. *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time.* Anchor Canada, 2004. Christopher, un jeune homme de 15 ans, a un trouble semblable à l'autisme et il n'aime pas qu'on le touche ni rencontrer de nouvelles personnes ou jaser de choses et autres. Après la mort du chien de son voisin, Christopher commence une enquête qui va perturber sa vie si parfaitement rangée.

Hoopmann, Kathy. *Blue Bottle Mystery: An Asperger Adventure.* Jessica Kingsley Publishers, 2000. Une histoire imaginaire et une aventure à propos d'une mystérieuse vieille bouteille que Ben, un jeune garçon atteint du syndrome d'Asperger, et son ami Andy trouvent dans la cour d'école.

Lears, Laurie. *Ian's Walk: A Story about Autism.* Albert Whitman & Company, 1997. L'histoire d'une jeune fille qui se rend compte à quel point son petit frère atteint d'autisme lui est cher, alors qu'elle est à sa recherche parce qu'il s'est perdu.

Messner, Abby Ward. *Captain Tommy.* Potential Unlimited Publishing, 1996. L'histoire d'un jeune garçon qui accepte à contrecœur de jouer avec un jeune garçon atteint d'un trouble envahissant du développement (TED) et qui, par la suite, devient ami avec lui.

Murrell, Diane. *Tobin Learns to Make Friends.* Future Horizons, 2001. Un livre d'images sur Tobin, un petit train qui apprend à se faire des amis et à participer à des activités sociales convenables.

Ogaz, Nancy. *Buster and the Amazing Daisy.* Jessica Kingsley Publishers, 2002. Fiction à propos de Daisy qui fait face à de nouveaux défis et se fait de nouveaux amis lorsqu'elle joint une classe ordinaire et entraîne Buster le lapin pour un spectacle de petits animaux.

Roque, J. & Wens, I. *Timothée un élève différént.* J. Castling, 2000. Timothée est un petit garçon qui est atteint d'autisme. Il va à l'école maternelle, mais il ne fait pas les choses comme les autres élèves.

Tardiff, J. *L'antenne cassée ou l'autisme expliqué aux tout-petits.* Corne de Brume, 2004. Deux enfants s'interrogent sur le comportement de François, qui se met à rire en agitant les mains quand la télé se brouille à cause de la tempête de neige dehors.

Thompson, Mary. *Andy and His Yellow Frisbee.* Woodbine House, 1996. La nouvelle fille à l'école essaie de se faire un ami en Andy, un garçon autiste qui passe chaque récréation seul à faire tournoyer un frisbee jaune sous l'œil vigilant de sa sœur aînée.

Treiber, F. & Larchez, M. *J'ai un copain autiste.* Autisme Alsace, 2001. Ce livre raconte une amitié entre trois garçons dont l'un, Adrien, est autiste.

Watson, Esther. *Talking to Angels.* Harcourt Brace, 1996. Livre de nom romanesque à propos de la sœur autiste de l'auteur.

Welton, Jude. *Adam's Alternative Sports Day: An Asperger Story.* Jessica Kingsley Publishers, 2005. Un enfant de neuf ans atteint du syndrome d'Asperger fait face aux défis quotidiens de l'école.

Annexe C : Références bibliographiques

Adams, J.I. 1995. *Autism – PDD: Introducing strategies for parents and professionals.* Kent Bridge, Ontario: Adams Publications.

Alberta Learning. 2003. Teaching students with Autism Spectrum Disorders. Edmonton, chez l'auteur.

Alberto, P.A. et Troutman, A.C. 2006. *Applied Behaviour Analysis for teachers.* Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall.

Allen, D.A. 1988. Autistic spectrum disorders: Clinical presentation in preschool children. *Journal of Child Neurology*, vol. 3, p. 48-56.

American Psychiatric Association (APA). 2000. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders–IV Text Revision (DSM-IV-TR).* Washington, D.C., chez l'auteur.

American Psychiatric Association (APA). 1994. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders–IV (DSM-IV).*Washington, D.C., chez l'auteur.

American Psychiatric Association (APA). 1980. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders–III (DSM-III).*Washington, D.C., chez l'auteur.

Attwood, T. 2007. *The complete guide to Asperger's Syndrome.* Londres : Jessica Kingsley Publishers.

Autism Genome Project Consortium. 2007. Mapping autism risk loci using genetic linkage and chromosomal rearrangements. *Nature Genetics*, vol. 39, nº 3, p. 319-328.

Autism Society Ontario. 2002. *Navigating the special education system in Ontario – A handbook for parents of children with Autism Spectrum Disorders.* Toronto, chez l'auteur.

Barnard, J., Harvey, V., Potter, D. et Prior, A. 2001. *Ignored or ineligible? The reality for adults with Autism Spectrum Disorders.* Londres : The National Autistic Society.

Bauer, S. Asperger Syndrome, *Online Asperger Syndrome Information and Support*, http://www.udel.edu/bkirby/asperger/as_thru_years.html

Bellini, S. 2003. Making (and keeping) friends: A model for social skills instruction. *IRCA Reporter*, vol. 8, nº 3, p. 1-10.

Bellini, S. et Akullian, J. 2007. A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Exceptional Children*, vol. 73, nº 3, p. 264-287.

Biederman, G.B., Fairhall, J.L., Raven, K.A. et Davey, V.A. 1998. Verbal prompting, hand-over-hand instruction, and passive observation in teaching children with developmental disabilities. *Exceptional Children*, vol. 64, nº 4, p. 503-511.

Blischak, D.M. et Schlosser, R.W. 2003. Use of technology to support independent spelling by students with autism. *Topics in Language Disorders*, vol. 23, p. 293-304.

Brannon, E. 2005. The independence of language and mathematical reasoning. *Proceedings of the National Academy of Science*, vol. 102, nº 9.

Broun, L.T. 2004. Teaching students with Autism Spectrum Disorders to read: A visual approach. *Teaching Exceptional Children*, vol. 36, nº 4, p. 36-40.

Bryson, S.D. 1996. Brief reports: Epidemiology of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 26, p. 25-35.

Buckley, S.D. et Newchok, D.K. 2004. Differentiated impact of response effort within response chain on use of mands in a student with autism. *Research in Developmental Disabilities*, vol. 26, p. 77-86.

Chakrabarti, S. et Fombonne, E. 2005. Pervasive developmental disorders in preschool children: confirmation of high prevalence. *American Journal of Psychiatry*, vol. 162, p. 1133-1141.

Coffey, K.M. et Obringer, S.J. 2004. A case study on autism: School accommodations and inclusive settings. *Education*, vol. 124, nº 4, p. 632-639.

Dalrymple, N. J. 1995. Environmental supports to develop flexibility and independence, dans K.A. Quill, éd. *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. Albany, NY: Delmar.

Delano, M. et Snell, M.E. The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, vol. 8, nº 1, p. 29-42, hiver 2006.

DiSalvo, C.A. et Oswald, D.P. Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, vol. 17, nº 4, hiver 2002.

Durand, V.M. et Merges, E. 2001. Functional communication training: A contemporary behavior analytic intervention for problem behaviors. *Focus on Autism and Other Developmental Disorders*, vol. 16, p. 110-119.

Edyburn, D.L. 2000. Assistive technology and students with mild disabilities. *Focus on Exceptional Children*, vol. 32, nº 9, p. 1-24.

Fombonne, E. 2003. Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: An update. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 33, nº 4, p. 365-382.

Fombonne, E., Zakarian, R., Bennett, A., Meng, L. et McLean-Heywood, D. 2006. Pervasive developmental disorders in Montreal, Quebec, Canada: Prevalence and links with immunizations, *Pediatrices*, vol. 118, nº 1, p. 139-150.

Geneva Centre for Autism
www.autism.net/index.php

Grandin, Temple. 2007. Autism from the inside. *Educational Leadership*, vol. 64, nº 5, p. 29-32.

Grandin, T. 1995. *Thinking in Pictures*. New York: Doubleday.

Gresham, F.M. 1995. Best practices in social skills training, dans A.Thomas et J.Grimes, éd. *Best practices in school psychology*. Washington, D.C., National Association of School Psychologists.

Groupe de référence des Ministres en matière de troubles du spectre autistique. 2007. *Faire la différence pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique dans les écoles de l'Ontario : de la recherche à l'action*. Toronto, Ontario : imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Harris, S.L. Autism intervention. Dans Centre of Excellence for Early Childhood Development (CEECD), *Encyclopedia on early childhood development*. Publié en ligne le 8 juillet 2004. www.excellence-earlychildhood.ca/documents/HarrisANGxp.pdf

Heflin, L.J. et Alaimo, D.F. 2007. *Students with Autism Spectrum Disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall.

Higgins, D. J., Bailey, S. R. et Pearce, J. C. 2005. Factors associated with functioning style and coping strategies of families with a child with an autism spectrum disorder. *Sage Publications and the National Autistic Society*, vol. 9, nº 2, p. 125-137.

Hodgdon, L. A. 1999. *Solving behavior problems in autism*. Troy, Michigan: QuickRoberts Publishing.

Howlin, P. 1998. Practitioner review: Psychological and educational treatments for autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, vol. 39, nº 3, p. 307-322.

Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H. et Kincaid, D. 2003. Effective educational practices for students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, vol. 18, nº 3, p. 150-165, automne.

Jackson, L. 2002. *Freaks, geeks and Asperger Syndrome*. Londres : Jessica Kingsley Publishers.

Judge, S.L. 2001. Computer applications in programs for young children with disabilities: Current status and future directions. *Journal of Special Education Technology*, vol. 16, nº 1, p. 29-40.

Kanner, L. 1943. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, vol. 2, p. 217-250.

Kluth, P. 2003. *You're going to love this kid: Teaching students with autism in the inclusive classroom*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brooks Publishing Co.

Lawson, W. 1998. *Life behind glass: A personal account of Autism Spectrum Disorder*. Londres : Jessica Kingsley Publishers.

Layton, T.L. et Watson, L.R. 1995. Enhancing communication in nonverbal children with autism, dans K.A. Quill. éd. *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. Albany, New York: Delmar.

Manitoba Education, Citizenship and Youth. 2005. *Supporting inclusive schools: A handbook for developing and implementing programming for students with Autism Spectrum Disorder*. Winnipeg, chez l'auteur.

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. 2000. *Teaching Students with Autism: A Resource Guide for Schools*. Chez l'auteur.

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. 2005. *Teaching students with Autism Spectrum Disorders*, p. 47-48. Fredericton, chez l'auteur.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2007a. Note Politique/Programmes nº 140 *Incorporation des méthodes d'analyse comportementale appliquée (ACA) dans les programmes des élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA)*. Toronto, chez l'auteur.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2007b. *Lignes directrices sur le financement de l'éducation de l'enfance en difficulté : La somme liée à l'équipement personnalisé (SEP) et la somme liée à l'incidence spéciale (SIS), 2007-2008*. Toronto, chez l'auteur.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2005a. *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année*. Toronto, chez l'auteur.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2005b. *Guide de planification de l'entrée à l'école*. Toronto, chez l'auteur.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2004a. *Plan d'enseignement individualisé (PEI) : Guide, 2004*. Toronto, chez l'auteur.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2004b. *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Toronto, chez l'auteur.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2002. *Guide sur la planification de la transition, 2002*. Toronto, chez l'auteur.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2001. *Éducation de l'enfance en difficulté : Guide pour les éducatrices et éducateurs.* Toronto, chez l'auteur.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2000. *Plan d'enseignement individualisé : normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre.* Toronto, chez l'auteur.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 1982. Note Politique/Programmes nº 11 *Le dépistage précoce des besoins d'apprentissage d'un enfant.* Toronto, chez l'auteur.

Mirenda, P. 2003. He's not really a reader… Perspectives on supporting literacy development in individuals with autism. *Topics in Language Disorders*, vol. 23, p. 271-282.

Myles, B.S. et Simpson, R.L. 1998. *Asperger Syndrome: A guide for educators and parents.* Austin, Texas: PRO-ED.

National Research Council. 2001. *Educating children with autism.* Committee on Educational Interventions for Children with Autism. Catherine Lord et James P. McGee, éd. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, D.C.: National Academy Press.

Olley, J.G. 1999. Curriculum for students with autism. *School Psychology Review*, vol. 28, p. 595-607.

Parsons, S. et Mitchell, P. 2002. The potential of virtual reality in social skills training for people with autistic spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 46, nº 5, p. 430-443.

Perry, A. et Condillac, R. 2003. *Evidence-based practices for children and adolescents with Autism Spectrum Disorders: Review of the literature and practice guide.* Toronto, Ontario: Children's Mental Health Ontario.

Quill, K. A. éd. 1995. *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization.* Albany, New York: Delmar.

Randle, K. 2005. *A research study investigating the use of assistive technology with students in British Columbia.* Special Education Technology – site Web de la Colombie-Britannique (SET-BC), mars 2007.

Règlement de l'Ontario 181/98, Identification et placement des élèves en difficulté, pris en vertu de la Loi sur l'éducation www.e-laws.gov.on.ca/DBLaws/Statutes.

Richard, G.J. 1997. *The source for autism.* East Moline, Illinois: LinguiSystems, Inc.

Rydell, P. J. et Prizant, B. M. 1995. Assessment and intervention strategies for children who use echolalia, dans K.A. Quill, éd. *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization.* Albany, New York: Delmar.

Saskatchewan Education. 1999. *Teaching students with autism: A guide for educators.* p. 32-33. Chez l'auteur.

Saulnier, C.A., Klin, A., Sparrow, S.S., Cicchetti, D.V., Volkmar, F.R. et Lord, C. (York Child Study Center). 2006. Does high IQ in Autism Spectrum Disorders translate into real-life success? *Materials of the 5th Annual International Meeting for Autism Research (IMFAR)*, p. 40.

Simpson, R. L. 2007. Issues, trends, and scientifically-based practices for learners with Asperger Disorder. *Progress and challenges in the behavioral treatment of autism.* Association for Behavioral Analysis International, 2-4 février, 2007.

Szatmari, P., Jones, M.B., Zwaigenbaum, L. et MacLean, J.E. 1998. Genetics of autism: Overview and new directions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 28, nº 5, p. 351-368.

Tanguay, P.B. 2002. *Nonverbal learning disabilities at school: Educating students with NLD, Asperger Syndrome, and related conditions.* Londres : Jessica Kingsley Publishers.

Twachtman, D.D. 1995. Methods to enhance communication in verbal children. K.A. Quill, éd. *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization.* Albany, New York: Delmar.

Weber, K. et Bennett, S. 2004. *Special education in Ontario schools* (5e éd.). Palgrave, Ontario: Highland Press.

Welton, E., Vakil, S. et Carasea, C. 2004. Strategies for increasing positive social interactions in children with autism: A case study. Dans *Teaching Exceptional Children*, vol. 37, no 1, p. 45, sept./oct.

Williams White, S., Scahill, L., Klin, A., Koenig, K. et Volkmar, F. R. 2006. Educational placements and service use patterns of individuals with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, novembre.

Wing, L. 1988. The continuum of autistic disorders. Dans E. Schopler et G.M. Mesibov, éd. *Diagnosis and assessment in autism*, p. 91–110. New York, Plenum Press.

Wolfberg, P.J. 2003. *Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination.* Shawnee Mission, Kansas : Autism Asperger Publishing.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

07-213
ISBN 978-1-4249-4960-1 (imprimé)
ISBN 978-1-4249-4961-8 (PDF)
ISBN 978-1-4249-4962-5 (TXT)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2007

Imprimé sur du papier recyclé